

PROTÁGORAS *VIS-A-VIS* SÓCRATES: LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO

Imer B. FLORES

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración...

Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente.

Immanuel KANT, *¿Qué es la ilustración?*, 1784.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El análisis del proceso enseñanza-aprendizaje*. III. *La crítica a la enseñanza tradicional del derecho en México*. IV. *La invención del método de casos y/o problemas*. V. *La desmitificación del método de casos y/o problemas*. VI. *La búsqueda de un modelo integral*. VII. *Conclusión*.

I. INTRODUCCIÓN

Redimensionar qué es el derecho y cuál su función en una sociedad en transición, resultaría estéril e inútil si además no procediéramos a reflexionar sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho. Así,

ante los vientos de cambio que azotan el país —y el mundo entero— es necesario repensar no sólo el derecho y el papel que éste debe y puede desempeñar tanto en la construcción como en la consolidación de un auténtico Estado constitucional y democrático de derecho sino también la forma en que se enseña y aprende para poder alcanzar dichos objetivos.¹

Así, tan importante como la cuestión acerca de qué enseñar lo es la interrogación sobre cómo y para qué enseñar. Al respecto, Martín F. Böhmer afirma que la “concepción general de la enseñanza del derecho” abarca tres aspectos estrechamente ligados entre sí: 1) la concepción del derecho —*qué enseñar*—; 2) las formas de enseñarlo —*cómo enseñar*—; y 3) los objetivos de la enseñanza —*para qué enseñar*—.² Aun cuando, en esta ponencia enfatizaremos el segundo de los tres cuestionamientos, no dejaremos de pronunciarnos sobre los otros dos.

Por un lado, cabe adelantar que ante el enigma de qué derecho enseñar, no hay que enseñar nada más lo que es, *i.e.* su “ser”, sino que además hay que enseñar qué “debe ser” y qué “puede ser”. En otras palabras, no es posible reducir la enseñanza del derecho a la dogmática o sistemática jurídica ni a una concepción positivista del derecho vigente o formalmente válido, sino que por el contrario debemos enseñar las diferentes partes tanto de la ciencia jurídica como de la práctica profesional y las distintas concepciones —y/o construcciones— del derecho.³

Por otro lado, podemos avanzar que frente a la incógnita de para qué enseñar, si tomamos la Constitución en serio —a partir de lo dispuesto en el artículo 3o. relativo a la educación— la respuesta sería... para la democracia, *i.e.* para la vida democrática. En ese sentido, hay que educar abogados ciudadanos —o mejor dicho ciudadanizados— con conciencia crítica y democrática. Como la educación implica formación e información, hay que formar en los juristas un criterio e informarlos sobre la(s) materia(s). Sin embargo, hay dos grandes orientaciones: una práctica, en-

1 Flores, Imer B., “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho: enseñar a pensar y a repensar el derecho”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, año II, núms. 5-7, enero-septiembre de 2003, pp. 30-38.

2 Böhmer, Martín F., “Introducción”, en Böhmer, Martín F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 14 y 15.

3 Flores, Imer B., “La concepción del derecho en las corrientes de la filosofía jurídica”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXX, núm. 90, septiembre-diciembre de 1997, pp. 1001-1036; y “El porvenir de la ciencia jurídica. Reflexión sobre la ciencia y el derecho”, en varios autores, *La ciencia del derecho durante el siglo XX*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1998, pp. 999-1027.

caminada a actualizar los fines de la profesión, es decir de los practicantes-profesionistas, a la cual podemos equiparar con Protágoras; y otra teórica, encauzada a realizar los objetivos de la ciencia, esto es de los teóricos-científicos, a la cual podemos identificar con Sócrates. Asimismo, aunque hay una fuerte tendencia hacia la especialización o profesionalización es preciso que los abogados, como en antaño, tengan una visión amplia del derecho y de la vida humana en sociedad con lo cual también deben tender hacia la humanización y la ilustración o enciclopedia.

En pocas palabras, hay que educar “abogados ciudadanizados... absolutamente comprometidos con los problemas nacionales y sus soluciones”.⁴ Juristas con una visión amplia del derecho, ya sean especialistas-profesionistas o humanistas-ilustrados o enciclopedistas, pero en todo caso útiles a la sociedad y comprometidos con la situación del país, a tal grado que la abogacía de ser una de las profesiones liberales por excelencia puede ser vista además como una profesión garantista de alto compromiso social.⁵

Una vez concluida esta doble digresión, procedemos a bosquejar las líneas y trazos que van a guiar nuestra reflexión sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje en el derecho: el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje; la crítica a la enseñanza tradicional del derecho en México; la invención del método de casos y/o de problemas; su desmitificación; la búsqueda de un modelo integral; y la formulación de algunas conclusiones —y recomendaciones concretas—.

4 Serrano Migallón, Fernando en Flores Mancilla, César, “Entrevista con Fernando Serrano Migallón, director de la Facultad de Derecho de la UNAM”, *Causas. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, p. 9.

5 Cfr. Flores, Imer B., “Assessing Democracy and Rule of Law: Access to Justice”, *ARSP-Beiheft 95, IVR World Congress 2003 Lund* (Hrsg. Aleksander Peczenik), Stuttgart, Verlag, 2004. Lara Sáenz, Leoncio, “La modernidad en la enseñanza y en la investigación del derecho”, conferencia dictada en la Ceremonia de Entrega del Reconocimiento Anual al Mérito Jurídico-Docente “Dr. Pedro G. Zorrilla Martínez”, otorgado por la Asociación de Posgraduados en derecho, A. C. en el Auditorio Martínez Báez de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 27 de noviembre de 2003.) Flores, Imer B., “Reinventar el gobierno: renovarse o morir. Perspectivas de la gestión jurídica pública en la Ciudad de México”, ponencia presentada en el Seminario Internacional acerca de las nuevas aproximaciones a la gestión jurídica pública, organizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. en Santa Fe de Bogotá, Colombia, el 1o. de diciembre de 2003.

II. EL ANÁLISIS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Es ya un lugar común, afirmar que “enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento” y que forman un binomio indivisible al grado tal que “cuando hay alguien que *enseña* debe haber otro que *aprende*” o “cuando hay alguien que *aprende* debe haber otro que *enseña*”. Ahora bien, no deja de ser menos cierto que aun cuando alguien se esfuerce mucho no podrá enseñar nada a quien no quiera aprender, y que en muchas ocasiones quien aprende lo hace a pesar de quien enseña.

En el proceso enseñanza-aprendizaje el elemento definitorio o fuerte de la dicotomía es el segundo, lo importante es aprender independientemente de quien enseñe e inclusive sin alguien que enseñe. De hecho, hay sistemas antipedagógicos y arcaicos, pero a la postre efectivos.⁶ A final de cuentas parecería que todos somos autodidactas y lo más que puede hacer el profesor es guiar u orientar al alumno como un facilitador.

Para reforzar el punto de la preeminencia del aprendizaje sobre la enseñanza, basta analizar cuál es el significado de uno y otro conceptos. De un lado, la palabra “enseñanza” alude a la acción y el efecto de enseñar, en tanto que el vocablo “enseñar” connota el hacer de alguien para que otro pueda *aprender* algo. Del otro, el término “aprendizaje” apunta a la acción y el efecto de aprender, mientras que el voquible “aprender” o —la voz “aprehender”— denota adquirir el conocimiento de una cosa o, lo que es lo mismo, llegar a conocer algo. De lo anterior se desprende que las locuciones “aprender” —o “aprehender”— y “aprendizaje” tiene además una prioridad lexicográfica sobre “enseñar” y “enseñanza”, porque para poder referirnos a éstas es imperativo tener primero una noción clara y precisa de aquéllas.

En este orden de ideas, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se debe limitar a acumular o asimilar información sino, por el contrario, a aprender —o aprehender— dicha información y cómo aplicarla o utilizarla. En otras palabras, no se trata de transmitir un cúmulo de conocimientos acabados o finitos, sino de generar una serie de nuevos discernimientos a partir de los cuales poder modificar las pautas de conducta, *i.e.* una verdadera formación, para solucionar los problemas propios de la

6 Becerra Pocoroba, Mario Alberto, en Aranda García, Erick, “Entrevista con Mario Alberto Becerra Pocoroba, Rector de la Escuela Libre de derecho”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, *cit.*, nota 1, p. 41.

disciplina en cuestión y/o para crear e imaginar mayores y mejores aplicaciones y entendimientos tanto teóricos como prácticos de la misma.

El aprendizaje no se puede equiparar a llenar de información una cabeza sino más bien a formar un criterio e inclusive un espíritu crítico. Así que una cosa es acumular o asimilar información, otra muy diferente es aplicarla o utilizarla en la vida diaria, a partir de la formación recibida. Por ello, el proceso enseñanza-aprendizaje más que informativo es y debe ser formativo de un criterio e incluso de una conciencia crítica.

Así, el método de enseñanza consiste en los pasos y procedimientos de los cuales se sirve un profesor para facilitar y propiciar el aprendizaje del alumno, no sólo como la acumulación o asimilación de los conocimientos sino también como la aplicación o utilización de los mismos. Aunque podríamos hablar de infinidad de métodos, para los efectos de este trabajo basta señalar que hay algunos caracterizados por patrocinar una enseñanza informativa en lugar de una que sea a la vez formativa e informativa. De igual forma, hay otros que pueden propiciar una enseñanza teórica —o práctica— en vez de una que conjugue al mismo tiempo teoría y práctica. Finalmente, hay unos que pueden privilegiar una enseñanza pasiva-receptiva y otros una activa-participativa.⁷

Consideramos más que imperativo fomentar un método de enseñanza no sólo formativo-informativo y teórico-práctico sino también activo-participativo en lugar de pasivo-receptivo. En pocas palabras, hay que impulsar la enseñanza activa-participativa que está basada en un principio muy simple: “la única manera de aprender es aprender a hacer” o como se dice coloquialmente: “Para aprender a nadar hay que meterse al agua”. Nadie puede aprender a nadar si solamente le dan la información de cómo nadar en teoría, puesto que para aprender a nadar es preciso poder hacerlo en la práctica: aprender... nadando.

El alumno no puede ser un ente pasivo que adquiere el conocimiento ya dado, sino una entidad activa que construye o crea su propio conocimiento. El alumno —como también lo es el profesor— es parte integral del proceso de construcción del conocimiento, en general, y del suyo, en particular. Aprender no es adquirir o recibir conocimiento de manera pasiva sino construir o crear conocimiento de modo activo. Por ende es menester

⁷ Cfr. Fix-Zamudio, H., *Metodología, docencia e investigaciones jurídicas*, México, Porrúa, 2000, p. 373; y “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, en Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, pp. 82 y 83.

fomentar que el alumno pueda participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje al descubrir e inventar por sí mismo el conocimiento. Baste recordar que en ninguna etapa de la vida, el ser humano aprende tanto como cuando es un párvulo, quien puede aprender... jugando.

En el caso del derecho, es imperativo enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos para que puedan no sólo analizar críticamente cualquier ley o decisión judicial sino también buscar y encontrar soluciones a los problemas que se les presentarán en la vida profesional, así como planear posibles alternativas, escenarios y estrategias. Tal y como lo advierte Piero Calamandrei:⁸ “[E]l mejor método para hacer buenos juristas no es el de constreñir a los estudiantes a nutrirse de charlas durante cuatro años, sino el de habituarlos, en ese tiempo, mediante la ejercitación del pensamiento, a servirse de la propia mente”.

Si bien, como lo señala José Ramón Cossío, el enfoque jurídico no puede dejar de ser normativo ni formalista-positivista, lo cierto es la necesidad de erradicar dos de sus pecados: 1) los defectos de la falta de referencia a una teoría general del derecho que dé sustento a las diversas dogmáticas o sistemáticas jurídicas; y 2) los excesos de un enfoque normativo formalista y positivista meramente descriptivo.⁹ Ambos deslices nada más refuerzan un “legalismo a ultranza” a partir de la letra de la ley, que nada más conoce de reglas generales y que desconoce o no reconoce las excepciones, al escudarse en el aforismo latino *dura lex, sed lex*.¹⁰

De hecho, hay que dotar al alumno de herramientas analíticas que le permitan criticar el *statu quo* y no nada más justificarlo a partir de una visión normativista, neutra en apariencia. Claro está que no basta con encarar exclusivamente a las normas en sí sino que además hay que enfrentar sus consecuencias e implicaciones, así como su justificación externa e interna.¹¹ En este sentido, el enfoque normativista se debe com-

8 Calamandrei, Piero, *La universidad del mañana*, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1961, p. 38.

9 Cossío, José Ramón, Flores Mancilla, César, “Entrevista con José Ramón Cossío, Jefe del Departamento de derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, p. 19.

10 Roberto Ibáñez en Aranda García, Erick, “Entrevista con Roberto Ibáñez, director de la Licenciatura en derecho de la Universidad Panamericana”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, p. 25.

11 Flores, Imer B., “The Quest for Legisprudence: Constitutionalism v. Legalism”, en Wintgens, Luc (ed.), *The Theory and Practice of Legislation: Essays on Legisprudence*,

pletar con herramientas analíticas y estudios consecuencialistas y empíricos, ya sea por un análisis económico, político o sociológico del derecho, así como por un diálogo abierto con otras disciplinas y con toda una gama de estudios inter-multi-trans-disciplinarios.¹² Desde los clásicos —derecho y economía, derecho y ética, derecho y política, derecho y sociología— hasta los que son un poco más novedosos —derecho y antropología, derecho y literatura, derecho y medicina, derecho y psicología, etcétera—. Todo lo anterior cobra un mayor interés si tomamos en consideración que desde que se separaron los departamentos de ciencias económicas, políticas y sociales de las facultades de derecho, la enseñanza de los contenidos de estas disciplinas como materia sustantiva del derecho ha decaído muchísimo.

Ahora bien, para enseñar a los alumnos a pensar es menester además enseñarles a argumentar y a razonar como abogados, pero con una visión amplia del derecho. Está claro que como lo evidenció Aristóteles en su *Organon*, no basta con usar la lógica formal —deductiva e inductiva— sino que es necesario utilizar también la lógica material —abductiva— o dialéctica, al valerse adecuadamente de la retórica y de la tópica.¹³

De pasada es preciso enseñarlos a actuar como abogados y a expresarse correctamente de manera oral y por escrito: hablar bien y escribir mejor. Así, el jurista se debe caracterizar por su buen manejo del idioma, así como por su amplia y vasta cultura universal. Asimismo, es vital que no sean analfabetas de segundo grado y que aprendan a hablar otro(s) idio-

Ashgate, 2004. Cfr. Kennedy, Duncan, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. A Polemic Against the System*, Cambridge, Massachusetts, Afar, 1983; Manguabeira Unger, Roberto, *The Critical Studies Movement*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1986; Flores, Imer B., “Revolución ciudadana e *intelligentsia*: el poder del conocimiento y de las ideas”, en Arredondo Ramírez, Vicente (coord.), *Una sociedad de ciudadanos: apuntes para una revolución ciudadana en México*, México, Fundación Demos, 2000, pp. 187-231; y Pérez Correa, Catalina, “Las distintas modalidades de regulación y la función del abogado”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, pp. 52-54.

12 Cfr. José Ramón Cossío en César Flores Mancilla, “Entrevista con José Ramón Cossío, Jefe del Departamento de derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, p. 20; y Ana Laura Magaloni Kerpel en Aranda García, Erick, “Entrevista con Ana Laura Magaloni Kerpel, directora de la División de Estudios Jurídicos, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, p. 45.

13 Aristóteles, *Tratados de Lógica. El Organon*, México, Porrúa, 1987.

ma(s) y manejar la computadora, lo cual les permitirá acceder a otras bases de datos y a un mayor número y diversidad de fuentes, inclusive originales. De igual forma, deben aprender a investigar por sí mismos¹⁴ e incluso a trabajar en equipo. Todo lo anterior cobra especial atención, porque en la era de la globalización y en un mundo mucho más competitivo y complejo que el de nuestros padres y abuelos, ante la exorbitante información disponible en el ciberespacio, más que la información en sí lo valioso es su procesamiento.

III. LA CRÍTICA A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO EN MÉXICO

El método tradicional de enseñanza del derecho en México —y se presume que también en buen parte de los países de América Latina o pertenecientes al sistema romano-canónico-germánico— se ha caracterizado por: 1) patrocinar una enseñanza informativa más que formativa; 2) privilegiar una enseñanza teórica en vez de una teórica-práctica, y 3) propiciar una enseñanza pasiva-receptiva en lugar de una activa-participativa. Aunado a lo anterior, este modelo en consecuencia y salvo honrosas excepciones no favorece la configuración de un criterio propio ni de una actitud crítica en el alumno.

Este sistema de enseñanza está fundado en la “cátedra o lección magistral” —o *lecture*— que se caracteriza por la exposición del tema o de los temas a tratar en clase por parte del profesor y su recepción por parte del alumno. Asimismo, cuenta con un par de implicaciones: la obligación del alumno de leer el libro de texto que lleva el maestro —o cualesquiera otro— y/o tomar apuntes acerca de la disertación del profesor para plantear dudas y realizar comentarios; y la potestad de éste de resolver o no las dudas de los alumnos.¹⁵

Sin embargo, este modelo comprende varios riesgos. Al respecto, baste señalar dos. Por un lado, parecería que el conocimiento no solamente

14 Carbonell, Miguel, “La investigación jurídica y los estudiantes de derecho” y Romo Michaud, Javier, “El aprendizaje a través de la investigación o la importancia de aprender a investigar”, *Conjeturas. Pensamiento Jurídico Estudiantil de la Facultad de Derecho*, año 1, núm. 0, febrero de 2003, pp. 8-12 y 17-21.

15 Cfr. Carrasco Soulé López, Hugo Carlos, *La enseñanza del derecho procesal civil mediante la aplicación del método de casos*, tesis de maestría en derecho, México, Facultad de Derecho, UNAM, 2002, p. 2.

está dado sino que además es exclusividad del profesor —al igual que del autor del libro de texto y de Dios— y que el alumno a lo más que podría aspirar es a recibir “luces” de ese conocimiento. Por otro lado, el hecho de que el profesor sea un emisor y el alumno un receptor convierten el proceso de enseñanza-aprendizaje muchas veces en un monólogo, en lugar de un verdadero diálogo. Los dos riesgos anteriores se agravan: si el alumno al incumplir con su obligación de leer el libro de texto y/o tomar apuntes queda imposibilitado para plantear sus dudas y esbozar sus comentarios; o bien, si el profesor al no ejercer su potestad —la cual debería ser una de sus obligaciones— deja sin resolver las dudas o sin responder los comentarios de sus alumnos.

Así, el método tradicional de enseñanza está fundado principalmente en la cátedra magistral y por sus peligros intrínsecos convierte a las clases en “meras repeticiones de textos doctrinales o, lo que quizás es peor, de códigos y leyes”, al grado tal que el proceso enseñanza-aprendizaje queda reducido a una “mera repetición de lo que otros han escrito o de lo que disponen las normas vigentes”.¹⁶

En este sistema donde el alumno se conforma no con asimilar la información para aplicarla y utilizarla con posterioridad, sino en acumularla y retenerla, al menos hasta el día del examen, el memorizar parece ser: si no la única técnica de estudio, al menos sí la mejor. Así, el alumno exitoso no es aquél que toma buenos apuntes o que los complementa y confronta, lee el libro de texto o todas las lecturas de la materia, conoce la ley aplicable —código o textos legales, jurisprudencia y/o tratados— sino aquél que es capaz de memorizar apuntes, libros y leyes —códigos, jurisprudencias y/o tratados— enteros. Por supuesto que “Memorizar no significa comprender”¹⁷ y mucho menos sirve para formar un criterio o una conciencia crítica, para cuestionar el derecho no sólo que es y que fue, sino también el que debe ser y el que puede ser —o llegar a ser— al construir positivamente escenarios deseables o posibles.

Ahora bien, a nadie le debería sorprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea informativo en lugar de formativo, teórico en vez de

16 Carbonell, Miguel, *La enseñanza del derecho en México. Viento de cambio y oscuridades permanentes*, Documento de Trabajo, México, núm. 23, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002, p. 5.

17 *Cfr.* Romo Michaud, Javier, “El aprendizaje a través de la investigación o la importancia de aprender a investigar”, *Conjeturas. Pensamiento Jurídico Estudiantil de la Facultad de Derecho*, cit., nota 14, p. 18.

teórico-práctico, y pasivo-receptivo más que activo-participativo. Parecería que Eduardo Couture tiene razón cuando afirma: “las facultades nunca podrán enseñar experiencia, porque experiencia sólo enseña la vida”.¹⁸ Sin embargo, la idea es precisamente romper, entre otros, con este mito y reformar nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje para que las facultades, escuelas y departamentos de derecho en México puedan transmitir experiencia y no esperar a que sea hasta que el alumno salga al mundo profesional para que la adquiera a fuerza de “darse topes con la pared”. Por lo tanto, para superar este divorcio, por cierto más simulado que real, debemos enseñar tanto “el derecho en los libros” como “el derecho en acción”.

En consecuencia, es necesario que la enseñanza del derecho no sea solamente informativa sino además formativa, que los estudios doctrinales y dogmáticos o teóricos sean superados al ser completados con estudios mucho más empíricos o prácticos, y que la actitud pasiva-receptiva del alumno en el monólogo sea reemplazada por su aptitud activa-participativa en un verdadero diálogo.¹⁹

Antes de proseguir, conviene cuestionar si de nada sirve el método tradicional porque al final de cuentas nuestros más grandes profesores y profesionistas se han formado en ese modelo. De hecho, el criticismo contra el método tradicional se dirige en la mayoría de los casos no a su forma propia y pura sino a la impropia e impura, *i.e.* a una versión corrupta o degenerada del mismo. Es igual que si quisiéramos —si se nos permite el paralelismo— juzgar a todas las monarquías, incluidas las constitucionales, a partir de las peores tiranías.

Aunado al hecho de que, en la crítica al método tradicional, la tendencia es enfocar no a una caracterización común y corriente sino más bien a una caricaturización de la misma, la cual deriva de su corrupción o degeneración: el hecho de que no uno ni unos cuantos sino varios alumnos aprueben exámenes, materias e incluida la carrera al memorizar apuntes de clase sin completar o confrontar la información al leer libros de textos y de consulta o antologías de lecturas, artículos monográficos, etcétera. De tal suerte que la forma corrupta o degenerada no solamente “recicla

18 Couture, Eduardo, “La enseñanza universitaria”, *Revista Foro de México*, núm. 82, 1o. de enero de 1960, pp. 26 y 27.

19 Véase Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigaciones jurídicas*, *cit.*, nota 7, p. 372; y Madrazo Lajous, Alejandro, *La enseñanza del derecho*, tesis de licenciatura, México, ITAM, 2002, p. 90.

la ignorancia” sino que genera todavía más, tal y como lo sugiere Roberto Ibáñez:²⁰ “[P]rimero está lo que el profesor planeó dar en su clase; después, lo que efectivamente trató de decir; después, lo que efectivamente dijo (y siempre va decreciendo en calidad cada eslabón); después, lo que el alumno escuchó; después, lo que el alumno entendió; y finalmente lo que el alumno escribió...”.

Por supuesto que a esta imagen cabría agregar: “...lo que el alumno estudió y lo que aprendió; después, lo que el alumno repitió —o vomitó literalmente— en el examen; luego, lo que el alumno retuvo después del examen; lo que el ahora profesionalista e inclusive profesor, antes alumno, asimiló y peor aún lo que aplica en la vida diaria y lo que enseña a sus alumnos”.

Al jugar a abogado del diablo, podríamos sostener que toda la información acumulada dictada en la cátedra o lección magistral y tomada en los apuntes, estudiada a través de la memorización es y puede ser asimilada de manera inconsciente, al grado tal que cuando en alguna ocasión el ahora profesionalista y otrora estudiante tiene que enfrentarse a la realidad podrá aplicar y utilizar el conocimiento desde el subconsciente a partir de una formación que posee sin haberse dado cuenta de tener e incluso puede transmitir ese conocimiento a las generaciones futuras, como por arte de magia.

El método tradicional es criticable, ello no quiere decir que sea deseable ni mucho menos posible erradicarlo por completo como sistema de enseñanza-aprendizaje, en general, y del derecho, en particular. Se trata más bien de adaptarlo o ajustarlo a las condiciones y necesidades actuales al complementarlo con otros métodos.²¹ Si la vida humana y el derecho cambian, también debe cambiar el modelo de enseñanza-aprendizaje

20 Roberto Ibáñez en Aranda García, Erick, “Entrevista con Roberto Ibáñez, director de la Licenciatura en derecho de la Universidad Panamericana”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM.*, cit., nota 1, p. 26.

21 Fernando Serrano Migallón en Flores Mancilla, César, “Entrevista con Fernando Serrano Migallón, director de la Facultad de Derecho de la UNAM”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1, p. 10: “[El] método de cátedra tradicional, creo que nos ha sido útil y sigue siendo útil, pues nos ha servido para formar generaciones de abogados y no veo un método distinto que lo sustituya. Los nuevos métodos de enseñanza son... complementarios al sistema de cátedra tradicional; la cátedra tiene una razón de ser dentro del sistema jurídico romano-civilista; nos ha funcionado, y no veo por qué tengamos que sustituirlo, aunque no niego que debemos complementarlo”.

a seguir. Así que no basta con revisar los planes y programas de estudio sino además hay que reformar, renovar y revisar la metodología de su enseñanza-aprendizaje: “los modelos de enseñanza y de pensar el derecho son contingentes y, por lo tanto, modificables y mejorables”.²²

Habría que comenzar por poner el énfasis en el alumno y no nada más en el profesor, al patrocinar una educación formativa e informativa; al privilegiar un aprendizaje teórico-práctico; y al propiciar una enseñanza activa-participativa. Al respecto baste confrontar un par de ejemplos. Por una parte, en Grecia, el método por excelencia fue el socrático, en alusión a Sócrates, conocido también como mayéutica, en donde el maestro cuestiona a sus alumnos o discípulos, quienes son más bien sus interlocutores, acerca de un tema —o un problema— para que a partir del diálogo puedan llegar todos juntos a una conclusión o solución. Por otra parte, en Roma, el modelo fue todavía más pragmático, porque había que preparar a los futuros juristas para la práctica profesional en el foro y para ello era necesario, como lo habían propugnado los sofistas, entre ellos Protágoras, capacitar y adiestrar en el manejo de la retórica y de la tópica, *i.e.* en el arte de la persuasión y de la argumentación. De ahí la importancia de la oratoria y que el arquetipo del abogado fuera el de un gran orador, como en el caso de Marco Tulio Cicerón.

Desde el medioevo, con la aparición de las universidades en la Europa continental, sobre todo en los países que pertenecen al sistema romano-canónico-germánico, la enseñanza del derecho ha quedado estrechamente ligada a la cátedra o lección magistral y a la necesidad de tomar apuntes de clase, todo esto por diversas razones, entre ellas: 1) la falta de la imprenta hacía que la transmisión del conocimiento no pudiera ser más que oral a través de la exposición del profesor; 2) la concepción del derecho, la cual en aquél entonces todavía estaba estrechamente ligada a la teología propiciaba que la enseñanza fuera doctrinal y el aprendizaje dogmático; y 3) la recepción del derecho romano, en general, y del Código de Justiniano, en especial, presentan al derecho como algo ya acabado o dado que podía ser transmitido y que no necesitaba ser construido o creado.

De igual forma, a principios del siglo XIX, la hoy bicentenario codificación napoleónica, y el incipiente formalismo, bosquejado primero por las escuelas exegética e histórica, y coloreado después por la jurisprudencia

22 Madrazo Lajous, Alejandro, *La enseñanza del derecho*, *cit.*, nota 19, p. 3.

dencia conceptual, vinieron a reforzar la idea de que el derecho era un todo perfecto y que bastaba con recurrir al código —o a cualquier texto legal— para poder deducir automática o mecánicamente toda clase de consecuencias jurídicas de la letra de la ley, de la voluntad del legislador y/o del contexto lógico. Con lo cual de pasada las decisiones judiciales han quedado relegadas a un lugar secundario después de la legislación.

IV. LA INVENCION DEL MÉTODO DE CASOS Y/O PROBLEMAS

Cierto es que el “método de casos” —o *case method*— es *prima facie* favorable para patrocinar una enseñanza formativa e informativa, privilegiar una enseñanza teórica-práctica, y propiciar una enseñanza activa-participativa, al mismo tiempo que permite redimensionar la función de la jurisprudencia en cualquier sistema jurídico. Sin embargo este método por sí solo no es ni puede ser la panacea para los males de nuestro modelo tradicional de enseñanza. De hecho, consideramos que si, en lugar de adaptarlo a éste e implementarlo como un método complementario, se adopta e implanta sin haber corregido antes algunos caracteres propios de la concepción formalista y legalista del derecho, así como una fuerte tendencia hacia la opacidad en lugar de la publicidad y transparencia al difundir las sentencias el mismo día a través del Internet y a la brevedad en los Seminarios Judiciales, no servirá de nada y podrá llegar a abrir otra caja de Pandora.

Cabe destacar que en este método, el caso en sí —los hechos y las normas (considerandos), los argumentos y razones (resultandos), y las decisiones (resolutivos)— es lo de menos, lo importante es el proceso mental que permite llegar a la solución del mismo. De hecho, no es la posesión de una respuesta sino la búsqueda de las posibles respuestas lo que lo caracteriza. Así, el método de casos pone de manifiesto que no basta con un conocimiento formal y teórico del derecho —información— sino que además son necesarias ciertas cualidades mentales fortalecidas por la experiencia y la práctica del derecho —formación—. ²³

El *case method* como enseñanza activa-participativa implica una mayor interrelación no sólo entre el profesor y los alumnos sino también de

23 Cfr. Kronman, Anthony, “Vivir en el derecho”, en Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, cit., nota 2, pp. 216 y 217.

éstos entre sí. De tal forma, requiere de la lectura previa y supone, a partir de la aplicación del método socrático o mayéutica, que para la búsqueda de la respuesta a una pregunta se puede abrir un diálogo caracterizado por el debate, la deliberación y la discusión. En este sentido, la participación activa del alumno no se puede reducir solamente a plantear dudas y hacer sus observaciones sino que además debe preparar previamente la clase a través de la lectura y de la investigación para poder aportar al diálogo y a la reflexión colectiva.

Como es sabido el método de casos surge precisamente en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard,²⁴ ya muy entrado el siglo decimonónico, cuando la imprenta era toda una realidad y, a diferencia de lo que había sucedido en la Europa continental, era ya viable poder acudir a los reportes de las decisiones o resoluciones judiciales. Aunado a lo anterior, el sistema anglosajón —*common law*— se basa en gran medida en el análisis de casos concretos, es decir en la aplicación de la norma y en una concepción mucho más realista hacia el derecho. En cambio, el sistema romano-canónico-germánico —*civil law*— se funda principalmente en el estudio de los supuestos abstractos, esto es en la creación de la norma en sí y en una concepción formalista del derecho, la cual parte del derecho codificado y legislado en lugar de en su aplicación.

El fundador del *case method* fue Christopher Columbus Langdell, profesor de la Harvard Law School, quien una vez nombrado decano —o *Dean*— introdujo algunos cambios en el modelo en la enseñanza del derecho, por estar convencido de que se debía acudir a un análisis inductivo a partir de las fuentes originales y primarias como se hacía con las demás ciencias en la Universidad para estudiar el derecho como cualquier otra disciplina científica a través del análisis de casos, una idea atribuida a Francis Bacon y que había estado en boga en Inglaterra desde hace casi tres siglos.²⁵

24 El *case method* surge en la Harvard Law School pero ha sido implementado no sólo por todas las facultades de derecho en los Estados Unidos de América sino también por varios de los departamentos, escuelas o facultades de Harvard University, entre ellas en la Harvard Business School, en donde se enseña con un pequeño matiz: orientado a problemas. Lo cierto es que el método de casos y/o de problemas es conocido mundialmente como el modelo “Harvard”, en el cual los estudiantes aprenden por sí mismos al desarrollar su capacidad y habilidad para usar sus conocimientos.

25 Cohen, Morris Raphael, *American Thought. A Critical Sketch*, Nueva York, Collier Books, 1962; y Friedman, Lawrence M., *A History of American Law*, Nueva York, Touchstone Books, 1985, pp. 612 y 613.

PROTÁGORAS VIS-Á-VIS SÓCRATES

139

Al respecto, baste citar al propio Langdell, quien en el “Prefacio a la primera edición” de su *Selection of Cases on the Law of Contracts*, de un lado, clarifica las razones que lo llevaron a preparar el primer libro de casos:²⁶

Asumí los deberes de mi encargo presente, hace un año y medio, con la firme convicción de que el derecho solamente podía ser enseñado o aprendido efectivamente por medio de los casos...

Así, con todo, fui llamado a considerar directamente la enseñanza, no teóricamente, sino prácticamente... Para alcanzar esto exitosamente, era necesario, primero, que los esfuerzos de los pupilos fueran de la mano conmigo, esto es, que ellos debían estudiar en referencia directa a mi instrucción; segundo, que el estudio requerido de ellos fuera del tipo que produce el más grande y duradero beneficio; tercero, que la instrucción pudiera ser de tal carácter que los pupilos pudieran derivar mayores ventajas de su asistencia a clase que de dedicar el mismo tiempo al estudio privado. ¿Cómo lograr este triple objetivo? Solamente se me ocurrió un modo que podría tener algún prospecto de éxito; y ese era, hacer de las series de casos, seleccionados cuidadosamente de los libros de reportes judiciales, la materia tanto de estudio como de instrucción...

Del otro, esclarece su noción del derecho y su relación con el case method:²⁷ “El derecho, considerado como una ciencia, consiste de ciertos principios o doctrinas... Cada una de estas doctrinas ha llegado a su estado actual poco a poco; en otras palabras, es un crecimiento extendido en

26 Langdell, C. C., *A Selection of Cases of the Law of Contracts with a Summary of the Topics covered by the Cases*, Boston, Little Brown, 1879: “I entered upon the duties of my present position, a year and a half ago, with a settled conviction that law could only be taught or learned effectively by means of cases in some form... Now, however, I was called upon to consider directly the subject of teaching, not theoretically, but practically... To accomplish this successfully, it was necessary, first, that the efforts of the pupils should go hand in hand with mine, that is, that they should study with direct reference to my instruction; secondly, that the study thus required of them should be of the kind from which they might reap the greatest and most lasting benefit; thirdly, that the instruction should be of such a character that the pupils might at least derive a greater advantage from attending it than from devoting the same time to private study. How could this threefold object be accomplished? Only one mode occurred to me which seemed to hold out any reasonable prospect of success; and that was, to make a series of cases, carefully selected from the books of reports, the subject alike of study and instruction” (la traducción es nuestra).

27 *Idem*: “Law, considered as a science, consists of certain principles or doctrines... Each of these doctrines has arrived at its present state by slow degrees; in other words, it is a growth extending in many cases through centuries. This growth is to be traced in the main through a series of cases...” (la traducción es nuestra).

muchos casos durante centurias. Este crecimiento debe ser rastreado en lo principal a través de las series de casos...”.

En consecuencia, obviamente no había más que acoger el método de casos, lo cual implicaba cambiar las dos cuchillas de la tijera: 1) el libro de texto por el libro de casos; y 2) la cátedra o lección magistral por el método socrático. En el caso de un país perteneciente al *common law*, las fuentes originales ciertamente serían las decisiones o resoluciones judiciales. Sin embargo, con este mismo razonamiento, si Langdell hubiera sido natural de un país perteneciente al *civil law*, probablemente sus fuentes primarias habrían sido el código o la ley.

Lo curioso del asunto es que a nosotros —desde una perspectiva formalista y civilista— parecería que el modelo propuesto por Langdell era realista. Sin embargo, el *case method* es independiente de la concepción del derecho que le da vida. En este sentido uno puede aplicar el método de casos pero hacerlo formalista o realistamente. En todo caso sería un error considerar que es suficiente saber cuál es la solución de los problemas como también lo es saber cuál es la norma aplicable sin tomar en consideración las características propias de cada caso concreto. Así que lo importante no es poseer o tener la solución sino ser capaz de buscarla o llegar a ella.

Este método parte del análisis de las particularidades de un caso concreto para llegar a encontrar —descubrir e inventar— las generalidades del principio o regla abstracta que le da sentido o sustento. Aunque este método es inductivo a final de cuentas no es completamente diferente al deductivo porque uno y otro son métodos lógico-formales. Con lo cual sin proponerlo con el método de casos se puede llegar a reproducir un modelo formalista que si bien ya no parte de las normas generales y abstractas —leyes— para deducir e inducir nuevas conclusiones, sí lo hace a partir de las normas particulares y concretas —decisiones judiciales—.

Es conocido que el antiformalismo y el movimiento del realismo estadounidense tienen como antecedente la celeberrima frase de Oliver Wendell Holmes Jr.: “La vida del derecho no ha sido la lógica: sino la experiencia”.²⁸ Sin embargo, no todos saben que el origen de la misma es anterior a la publicación de *The Common Law* en 1881, ya que aparece por vez primera publicada en enero de 1880, en una reseña bibliográfica

28 Wendell Holmes Jr., Oliver, *The Common Law*, Nueva York, Dover, 1991, p. 3: “The life of the law has not been logic: it has been experience” (publicado originalmente en 1881) (la traducción es nuestra).

a la segunda edición de *A Selection of Cases of the Law of Contracts: with a Summary of the Topics covered by the Cases* de C.C. Langdell:²⁹

El ideal de Langdell en el derecho, el objetivo de toda su determinación, es la *elegantia juris*, o la integridad *lógica* del sistema como un sistema. Él es posiblemente el más grande teólogo viviente. Pero como teólogo él está menos preocupado por sus postulados que por demostrar que las conclusiones se siguen necesariamente... tan enteramente está interesado en las conexiones formales de las cosas, o lógica, como algo diferente de los sentimientos que dan contenido a la lógica, los cuales en realidad dan forma a la sustancia del derecho. *La vida del derecho no ha sido la lógica: sino la experiencia...* La forma de continuidad ha sido mantenida por razonamientos que pretenden reducir cada cosa a una secuencia lógica; pero esta forma no es nada excepto el traje de noche que el nuevo-rico se pone para hacerse presentable de acuerdo con los requisitos convencionales. El fenómeno importante es el ser humano debajo, no el abrigo; la justicia y lo razonable de la decisión, no su consistencia con medidas tomadas previamente.

Claro está que la crítica de Holmes se enfoca en el excesivo formalismo de Langdell pero abarca también al método de casos. De hecho, unos cuantos años antes, en la segunda parte de la reseña bibliográfica a la primera edición, aunque confirmaba los elogios al libro como texto de clase, mismo que en la primera parte había recomendado a los alumnos para que lo compraran y estudiaran en él, manifiesta: “Sin embargo, no estamos de acuerdo con él, en su creencia aparentemente exclusiva en el estudio de casos”.³⁰

29 Wendell Holmes Jr., Oliver, “Book Notices”, *American Law Review*, núm. 14, enero de 1880, p. 234: “Mr. Langdell’s ideal in the law, the end of all his striving, is the *elegantia juris*, or *logical* integrity of the system as a system. He is perhaps the greatest living theologian. But as a theologian he is less concerned with his postulates than to show that the conclusions from them hang together... so entirely is he interested in the formal connection of things, or logic, as distinguished from the feelings which make the content of logic, and which actually shaped the substance of the law. The life of the law has not been logic: it has been experience... The form of continuity has been kept up by reasonings purporting to reduce every thing to a logical sequence; but that form is nothing but the evening dress which the new-comer puts on to make itself presentable according to conventional requirements. The important phenomenon is the man underneath it, not the coat; the justice and reasonableness of a decision, not is consistency with previously held views” (la traducción es nuestra).

30 Wendell Holmes Jr., Oliver, “Book Notices”, *American Law Review*, núm. 6, enero de 1872, p. 354: “We do not agree with him, however, in his seemingly exclusive belief in the study of cases” (la traducción es nuestra). *Cfr.* Wendell Holmes Jr., Oliver, “Book No-

De tal guisa, Holmes advierte que el *case method* es criticable porque puede resultar excesivamente formalista y además porque sería un error considerarlo como el único método de enseñanza. Cabe precisar que de hecho en los países pertenecientes al sistema anglosajón la cátedra o lección magistral también tiene cabida. Por ejemplo, en los Estados Unidos de América se usa, aunque en mucho menor medida, para impartir materias enteras o al menos fracciones de las mismas, ya sea para introducir el tema o para recapitular el mismo. De igual forma, en Inglaterra, se utiliza ampliamente en varias universidades, casi a la par que el método de casos.³¹

Aunque la *lecture* es propicia para enseñar el derecho en el sistema romano canónico-germánico y el *case method* para hacer lo propio en el sistema anglosajón, el método de enseñanza es independiente del sistema o tradición jurídica de que se trate. Así, la cátedra o lección magistral es predominante en Alemania y en México, mientras que el método de casos es preponderante en Estados Unidos de América, en tanto que en países como Francia, Suecia e Inglaterra se trata de mantener un balance entre ambos.³²

V. LA DESMITIFICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS Y/O PROBLEMAS

Si bien los métodos de enseñanza son contingentes, al ser independientes tanto de la concepción del derecho de la que participa como de la familia, sistema o tradición jurídica a la que pertenece, nada ni nadie garantiza que al adoptar e implementar el método de casos no se vayan a reproducir algunos de los males que pretendemos erradicar que derivan de una concepción formalista del derecho.

Antes de proceder a la crítica de las debilidades del método de casos, cabría tener una descripción más clara y precisa del mismo, así como un

tices”, *American Law Review*, núm. 5, abril de 1871, p. 540: “At all events we advise every student of the law to buy and study the book” (la traducción es nuestra).

31 Cfr. Hall, Jerome, “Teaching Law by Case Method and Lecture” (paper presented at the annual meeting of the Society of Public Teachers of Law), Edinburgh, julio 15 de 1955.

32 Eisenmann, Charles, *The University Teaching of Social Sciences: Law*, París, UNESCO, 1973, pp. 144-152.

comentario sobre sus fortalezas.³³ Para tal efecto, en primerísimo lugar citamos a Juan Antonio Pérez Lledó, para quien dicho método:³⁴

[P]one el énfasis en las sentencias concretas de los jueces más que en las reglas generales y abstractas del derecho legislado; 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.

Es indudable e innegable que el método de casos posee algunas características intrínsecas que le permiten ofrecer varias ventajas comparativas, al menos con relación a la caracterización y a la caricaturización del sistema de cátedra o lección magistral que por lo general tenemos en mente. Entre ellas conviene mencionar que el *case method* es más formativo, práctico y activo-participativo que la *lecture*. Además, este método propicia que el alumno pueda pensar no solamente como abogado sino por sí mismo, puesto que debe aprender a argumentar y a razonar. Al mismo tiempo, con el análisis de casos se ejercita no sólo en el método analógico al realizar comparaciones acerca de las semejanzas y diferencias entre los casos sino también en el método analítico y sintético al resumir la información del caso (*briefing*), identificar la decisión del tribunal (*holding*), distinguir la *ratio decidendi* y el *obiter dictum*, etcétera. Por este tipo de formación al alumno los procesos tanto de aplicación-interpretación como de integración le resultarán mucho más fáciles y familiares.

Por si todo esto fuera poco, el método de casos presenta al derecho no como un todo acabado —dado o perfecto— sino como algo cambiante —en constante crecimiento y perfectible— lo cual requiere mayor flexibilidad y menor rigidez, así como la certeza de que el derecho no se reduce ni puede reducir nada más a las normas, sin tomar en consideración sus consecuencias o su justificación.

Una vez cerrado este paréntesis, continuaremos con nuestro criticismo y destacaremos que el método de casos nació ligado al formalismo

33 Cfr. Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, Documento de Trabajo, núm. 35, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2003.

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

—identificado en los Estados Unidos de América como *langdellism* o *bealism* en honor al propio Langdell y a su discípulo Joseph H. Beale— en lugar del realismo y que de hecho ha sido flanco de ataque del propio Holmes y de autores que van desde los realistas estadounidenses Jerome Frank y Karl N. Llewellyn, hasta los profesores pertenecientes al movimiento de estudios críticos jurídicos —*Critical Legal Studies* o, por sus siglas en inglés, *CLS*— como en el caso de Duncan Kennedy, entre otros. Al respecto es preciso formular algunas objeciones al método de casos.

En primera instancia, al no poder incluir todo un caso ni todos los casos en un solo libro, se estudian casi exclusivamente extractos de las decisiones de las cortes de apelación o tribunales de alzada. Por ello, no se estudian “casos” sino “sentencias”. Así, los libros de casos son más bien recopilación de extractos de las sentencias de segunda instancia. De esta forma, lo que aprenden los alumnos no son casos sino una parte del mismo: su resolución. Es decir, los estudiantes ven árboles —o peor aún la copa de los mismos— pero nunca el bosque.

Por lo anterior, autores como Frank sugieren que se deberían estudiar los expedientes completos, desde la presentación de la demanda hasta alcanzar una sentencia definitiva, incluido el juicio de primera instancia y todos los demás procedimientos ante los tribunales superiores, así como los procesos incidentales, pero sobre todo complementar y confrontar los casos con la lectura de libros de texto y/o de consulta que le proveerán de un contexto más general.³⁵

En segundo lugar, al privilegiar el punto de vista de los practicantes o profesionistas tanto con el libro de casos como con el método socrático, se pueden descuidar los elementos teóricos y científicos, así como la información sustantiva sobre la materia de que se trata. De igual forma, el uso del tiempo dentro y fuera del salón de clases no es eficiente, ya sea porque al alumno mucho tiempo se le va en el análisis de los distintos elementos de los casos y le queda poco tiempo para conocer la sustancia, no digamos que de varias sino de al menos una materia. Por ende, a lo más que se podría aspirar es a formar especialistas-profesionistas.

En tercer término, al emplear el método socrático, se le enseña a los alumnos a pensar, más que como abogados, como jueces. Sin embargo, cuenta con un sesgo demasiado favorable y fuerte hacia la autoridad del

35 Cfr. Frank, Jerome, *Courts on Trial. Myth and Reality in American Justice*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1950, pp. 225-233.

profesor, quien no solamente conduce el cuestionario sino que además conoce de antemano las respuestas a sus preguntas, con lo que se puede desvirtuar y viciar al grado de potenciar rasgos autoritarios, dogmáticos e inquisitoriales poco democráticos en la educación. Aunado a lo anterior, el método socrático implica además que el alumno no puede dejar de contestar —o pasar— ante el interrogatorio, y con esto se puede generar angustia, tensión y/o trastornos emocionales en los estudiantes. De hecho, la descripción de los cursos o materias que explotan el método socrático, incluyen la siguiente leyenda: *socratic method – no pass*.

Por supuesto que ninguna de estas observaciones es definitiva ni mucho menos demoledora del método de casos. A tal grado que bastaría con adoptar cualquiera de las dos estrategias: 1) una débil, flexibilizar los *case books* para que bajo el formato de *cases and materials* incluyan también extractos de textos legales y/o de libros de texto y de consulta, así como comentarios del propio autor o notas de otros especialistas; y 2) una fuerte, matizar el método de casos hasta convertirlo en algo diferente: el método de problemas.

Sin embargo, es conveniente formular una aclaración adicional: no es completamente cierto que el sistema de enseñanza y el método de casos impidan que el alumno conozca sustancialmente una o dos materias. Por el contrario, se debe explicitar que en los Estados Unidos de América, para entrar a estudiar a alguna escuela de postgrado, *i.e.* facultad —o (*Graduate*) *School*— como la de derecho —pero también la de medicina o la de negocios— uno tiene primero que haber pasado por cuatro años a nivel universidad —o *college*— donde uno se concentra y especializa en dos áreas: una principal —o *major*— y otra secundaria —o *minor*—. En cambio, en Inglaterra uno puede estudiar derecho directamente, sin ningún otro estudio previo. Pero por esta misma razón el sistema busca un balance porque no puede confiar sólo en el *case method* sino que forzosamente debe descansar también en la *lecture* y en los *tutorials*.

Por todo lo anterior, podemos adelantar una recomendación: el método de casos puede implementarse en nuestro sistema, pero debemos recomendar que sea a partir de los últimos semestres de la carrera, en las áreas de especialización, y/o en la maestría, donde el alumno ya contará con información y cierta formación para poder analizar y aportar al estudio del caso. Una vez hecha esta aclaración y su recomendación, cabe señalar que la estrategia débil —flexibilizar los libros de casos para que ahora sean de casos y materiales— es hoy en día la versión dominante en

los Estados Unidos de América y que la fuerte —matizar el método de casos para que ahora sea más bien de problemas— es la visión alternativa más popular.

Es indiscutible que ambas estrategias no pueden sino partir de los casos. Si bien tratan de superarlo, a final de cuentas lo presuponen. La primera incorpora materiales de lectura complementarios tanto doctrinales como legislativos para dotar de información sustantiva al alumno. La segunda incluye, además de doctrina y legislación, una gama más amplia de problemas jurídicos para hacer pensar al alumno no solamente como el juez sino desde la perspectiva de cualquier operador jurídico, con lo cual se espera que el alumno tome en cuenta además del material estrictamente jurídico el no-jurídico: datos estadísticos, históricos, económicos, políticos y sociológicos, entre otros.

Así que el método de problemas en principio no es incompatible con el método de casos. Tal y como lo sugiere, José María —quien en esto sigue a Ogden— el manejo de los casos es un pre-requisito para el manejo de los problemas.³⁶ Para hacer honor a la verdad, habría que decir que en los Estados Unidos de América, se enseñan casos en clase y que para evaluar al alumno se le presentan problemas en el examen para que él proceda a resolverlos. Ello evidencia que la formación puede estar al mismo tiempo basada en los casos de manera explícita, pero también fundada en los problemas de modo implícito.

Aquí en México, hay varios casos de profesores que de examen final o parcial ponen a sus alumnos un problema real. Tengo en mente al menos un par: 1) un profesor de la licenciatura en arquitectura, les dice a sus alumnos: “Hay un cliente que quiere construir en un terreno de tanto metros cuadrados con tales características una casa con tales especificaciones”; y, 2) un profesor de la maestría en derecho les pide a sus pupilos: “Hay un caso con tales y cuales caracteres, cómo lo argumentarían para que el juez les dé la razón y su cliente sea favorecido por la resolución”.

Ahora bien, el método de problemas ofrece *prima facie* algunas novedades con relación al de casos, como lo es que el alumno en lugar de leer las soluciones dadas o generadas por otros, tenga que descubrir e inventar sus propias soluciones e inclusive analizar estratégicamente varias alternativas y las posibilidades de cada una de éstas. Lo cual ciertamente

36 Serna de la Garza, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *cit.*, nota 33, p. 14.

refuerza la premisa de que los abogados solucionan problemas y que como *problem solvers* deben ser educados a través de un método basado en problemas: *problem based*. Al mismo tiempo que implica que el alumno aprenda a investigar por su cuenta y a trabajar en equipo.

Cierto es que el método basado en problemas cuenta con éstas y algunas otras ventajas, pero también claro está que tiene sus desventajas. Entre ellas, nos quedamos con dos: primera, al privilegiar —al igual que el de casos— el punto de vista práctico-profesional de los operadores jurídicos se puede descuidar el teórico-científico y en consecuencia el contenido sustancial de una materia; y, segunda, al sustituir el método socrático por la investigación y el trabajo en equipo se presupone una infraestructura adecuada para investigar y se requiere de ciertas condiciones para que el trabajo en equipo funcione.

Al respecto debemos formular una serie de reflexiones adicionales. Al igual que como veíamos líneas arriba, con relación al método de casos, no es completamente cierto que el sistema de enseñanza y el método de problemas impidan que el alumno conozca sustancialmente una o dos materias. Sin embargo, ello es atribuible más bien al sistema de enseñanza que al método de problemas, se supone que a partir de la información recibida en el *college* el alumno podrá aportar a la solución colectiva de un problema.

En lo referente a los presupuestos para que la investigación y el trabajo en equipo funcionen, además de una cierta información-formación previa de cada alumno, se requiere que ciertas condiciones estén dadas para evitar que algunos gorriones o parásitos —los *freeriders*— abusen y se beneficien del trabajo de los demás, entre ellas se suele señalar que el método de problemas funciona mejor en clases y grupos pequeños, a diferencia del de casos que puede funcionar bien en clases y grupos grandes.

Con lo cual podemos adelantar una doble recomendación: el método de problemas se podría implementar en nuestro sistema, pero debemos recomendar que sea a partir de los últimos semestres de la carrera, en la especialidad, y/o en la maestría, donde el alumno ya contará con información y cierta formación para aportar tanto a la discusión como a la solución del problema, al mismo tiempo que los grupos tienden a ser más pequeños.

VI. LA BÚSQUEDA DE UN MODELO INTEGRAL

Para comenzar este apartado, cabe adelantar una conclusión de Serna que suscribimos por completo: “Los métodos no tienen porque excluirse entre sí. Al contrario, la pluralidad de métodos es sana para lograr en los estudiantes una formación jurídica integral”.³⁷ Así que no se trata de sustituir el método de cátedra o lección magistral por el de casos y/o problemas sino de integrarlos:

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” (*sic*).

La cuestión es cómo integrar todos estos métodos. Sin embargo, lo primero que debemos hacer, en lugar de matar a todos los abogados —como lo aconsejó William Shakespeare, en la segunda parte de *Henry VI*— es revisar nuestro método de cátedra o lección magistral, para ver qué debemos mantener y qué podríamos incorporar de los otros métodos. Está más que claro que debemos, entre otras cosas: abandonar la idea del libro de texto único y su memorización, así como la del código, y sustituirla por la lectura de varios libros de consulta, antologías, artículos monográficos, al igual que por el estudio de casos y la resolución de problemas, hipotéticos o reales, legislativos, judiciales o de cualquier tipo, e inclusive incorporar los medios electrónicos y el Internet en la enseñanza del derecho.³⁸

No obstante, para ello es necesario contar con más y mejores libros de texto y antologías, revistas especializadas, periódicos o seminarios que

37 *Idem*, p. 14. Cfr. Flores, Imer B., “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho: enseñar a pensar y a repensar el derecho”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, cit., nota 1.

38 Romo Michaud, Javier, *Aplicación de una página electrónica como recurso didáctico para la enseñanza de las asignaturas del área de filosofía del derecho en un sistema presencial de educación superior*, tesis de maestría en derecho, México, Facultad de Derecho, UNAM, 2003.

difundan las novedades legislativas y judiciales, así como centros de documentación en legislación y jurisprudencia, mismos que deben incluir los tratados internacionales, decisiones jurisdiccionales y opiniones consultivas tanto de organismos como de tribunales internacionales.³⁹ Asimismo, la voluntad política para que todas las autoridades jurisdiccionales o no-jurisdiccionales sean puestas a disposición de la opinión pública el mismo día que se pronuncian sin demora ni pretexto alguno.

Si bien nos hemos enfocado de manera explícita a la cuestión de cómo enseñar el derecho y de modo implícito tanto a la de qué concepción —corriente, escuela, movimiento o teoría— hay que enseñar como a la de para qué enseñarlo, cabe precisar que en buena parte nuestra crítica se centra precisamente en el paradigma dominante del derecho, *i.e.* una especie de *iusformalismo* o *iuspositivismo*, y se dirige en consecuencia también al enseñar el derecho de una forma que refuerza precisamente dicha concepción formalista y positivista al caracterizarse por ser informativa-acumulativa, pasiva-recreativa y teórica-expositiva.

Por consiguiente, a lo largo y ancho de esta ponencia, insistimos que si bien es importante que los alumnos puedan acumular y asimilar información todavía es más trascendente que los estudiantes puedan aplicar y utilizar dichos conocimientos a partir de la formación recibida. De igual forma, instamos a acoger todo tipo de método de enseñanza que, de un lado, fomente una enseñanza activa-participativa en la que el alumno tenga que preparar la clase al leer e investigar, en lugar de pasiva-receptiva, y, del otro, propicie una enseñanza teórico-práctica, en vez de una meramente teórica, tales como el método de casos y/o problemas, los seminarios o las tutorías,⁴⁰ las clínicas o prácticas forenses, la pasantía en tribunales o el tirocinio en un despacho.⁴¹

39 Cfr. Caballero, José Luis, “Consideraciones en torno al estudio y al proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho constitucional”, en Rojas, Víctor Manuel (coord.), *La enseñanza del derecho en la Universidad Iberoamericana*, México, UIA, 2002. Carbonell, Miguel, “Reflexiones sobre la enseñanza del derecho constitucional”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, *cit.*, nota 1, pp. 12-18.

40 Roberto Ibáñez en Aranda García, Erick, “Entrevista con Roberto Ibáñez, director de la Licenciatura en derecho de la Universidad Panamericana”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM*, *cit.*, nota 1, p. 27.

41 Cfr. Ortiz Ahlf, Loretta, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho”, *El mundo del abogado*, año 4, núm. 34, diciembre de 2001, pp. 18-22; Aranda García, Erick, “Entrevista con Loretta Ortiz Ahlf, Directora del Departamento de derecho, Universidad Iberoamericana”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho*

Por sobre todas las cosas, hay una premisa para que cualquier método de enseñanza funcione: el alumno debe preparar la clase y complementar o completar sus apuntes. Si el alumno no dedica tiempo a la lectura de materiales tanto jurídicos como no-jurídicos —y en consecuencia a la investigación para allegarse de dichos materiales— ningún método por mejor que sea el docente o facilitador va a funcionar. En este orden de ideas, la palabra clave es... “lectura”.

Baste pensar que en toda caracterización del método de cátedra o lección magistral como algo deficiente la idea latente es que los alumnos “no dedican tiempo a la lectura...” y, en consecuencia, tampoco a preparar la clase y a complementar o completar sus apuntes. Asimismo, como efecto cascada de no dedicar tiempo a la lectura los alumnos “...no saben escribir, no dominan su lenguaje”.⁴² En cambio, toda descripción del método de casos y/o problemas como algo eficiente presupone que los alumnos preparan la clase. Así, por ejemplo, en cualquier apología al método de casos y/o problemas uno puede ver una premisa fundamental: “Los alumnos tienen que preparar su clase leyendo el problema, la doctrina, ley y jurisprudencia, y, a través de un conjunto de preguntas, aplicar tales conocimientos para resolver el problema planteado”.⁴³

En pocas palabras, el gran reto para cualquier método de enseñanza es que como precondition o prerrequisito los alumnos dediquen tiempo a la lectura —y a la investigación— para preparar la clase y complementar o completar sus apuntes. La lectura tiene muchísimas cualidades. Ciertamente, ayuda no sólo a pensar sino también a crear e imaginar. Es ya un lugar común decir que ninguna película o puesta en escena de cualquier obra literaria iguala al libro original o, mejor dicho, a la idea que cada uno construyó de esa pieza de la literatura. Aunado a lo anterior, la lectura ofrece algunas otras ventajas adicionales, tales como: aquél alumno que

UNAM, cit., nota 1, pp. 55-59; y Carrasco Soulé López, Hugo Carlos, *La enseñanza del derecho procesal civil mediante la aplicación del método de casos, cit.*, nota 15, pp. 22 y 23.

42 Loretta Ortiz Ahlf, en Aranda García, Erick, “Entrevista con Loretta Ortiz Ahlf, Directora del Departamento de derecho, Universidad Iberoamericana”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM, cit.*, nota 1, p. 58.

43 Ana Laura Magaloni Kerpel en Aranda García, Erick, “Entrevista con Ana Laura Magaloni Kerpel, directora de la División de Estudios Jurídicos, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)”, *Cauces. Expresión de los Estudiantes de la Facultad de Derecho UNAM, cit.*, nota 1, p. 49.

dedica tiempo a la lectura suele escribir y dominar el lenguaje mejor que él que no se ha preocupado por cultivarse.⁴⁴

Casi para finalizar cabe agregar que consideramos que es capital enseñar todas las concepciones del derecho y hacerlas competir entre sí, en búsqueda de la mejor e incluso de una noción integral. De igual forma, es cardinal enseñar de manera democrática al fomentar la deliberación y propiciar la diversidad de puntos de vista que puedan contribuir al diálogo. De modo crítico y constructivo-propositivo, al enseñar a los alumnos a escribir e investigar por sí mismos para formular comentarios críticos a leyes y decisiones judiciales, usos y costumbres jurídicas, artículos doctrinales, etcétera. Al grado tal que es posible enseñar no sólo el derecho que es y que fue sino también el que debe ser y que puede llegar a ser al crear e imaginar escenarios deseables o posibles.

VII. CONCLUSIÓN

Los métodos de enseñanza son contingentes al ser independientes tanto de la concepción del derecho de la que participa como de la tradición jurídica a la que pertenece. Asimismo, los métodos de enseñanza pueden ser complementarios, al no excluirse ni implicarse entre sí. De hecho lo recomendable es encontrar un balance entre una pluralidad de métodos para lograr en los estudiantes una formación jurídica integral.

Para lograr este objetivo: el alumno debe aprender a pensar por sí mismo. De igual forma, debe aprender tanto a argumentar y razonar como a deliberar y dialogar. Sin embargo, para ello es preciso dedicar tiempo a leer materiales jurídicos y no-jurídicos. La lectura, al mismo tiempo que fomenta la creatividad y la imaginación, propicia que el alumno pueda escribir bien y expresarse correctamente. De hecho, para concluir nada me resta citar a sir Francis Bacon:⁴⁵ “La lectura da al espíritu abundancia y fecundidad; la conversación, presteza y facilidad; la costumbre de escribir, precisión y exactitud”.

44 Serna de la Garza, José María, “Escribir: una actividad para la educación integral” y Quintana Osuna, Karla Irasema “¿Por qué escribir?” ambos en *Conjeturas. Pensamiento Jurídico Estudiantil de la Facultad de Derecho*, cit., nota 14, pp. 13-16 y 42-44.

45 Bacon, Francis, “Sobre los estudios”, *Ensayos sobre moral y política*, trad. Arcadio Roda Rivas, México, UNAM, 1974, p. 209.