



Boletín Mexicano de Derecho Comparado

ISSN: 0041-8633

bmdc@servidor.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México
México

Serna de la Garza, José María

Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México
Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol. XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre, 2004, pp.
1047-1082

Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42711107>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

APUNTES SOBRE LAS OPCIONES DE CAMBIO EN LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

José María SERNA DE LA GARZA*

RESUMEN: Existen razones importantes que justifican una modificación en la metodología de la enseñanza del derecho en México. El cambio social ocurrido en las últimas décadas y la llamada *transición jurídica* exigen un ajuste en la forma en que se enseña y se aprende el derecho. La forma tradicional de enseñanza se ha basado en el método de la cátedra magistral, el cual ha inhibido el empleo de nuevas metodologías educativas. En el presente artículo, el autor examina distintas opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. En particular, se refiere a métodos de enseñanza activa, mismos que implican, por parte de profesores y alumnos, el examen crítico de sentencias, así como la resolución de problemas. La propuesta, finalmente, consiste en avanzar en el sentido de lograr un conocimiento más profundo de los métodos activos, así como en la identificación de técnicas que permitan aplicarlos y puedan ser combinados con el método tradicional de la cátedra magistral.

Palabras clave: enseñanza del derecho, método de casos, método de problemas, transición jurídica.

ABSTRACT: *There are important reasons that justify a modification in the methodology used in legal education in Mexico. Social change that has occurred in the last decades and the so called legal transition, require an adjustment in the way in which the law is taught and learned. The traditional form of education has been based on the lecture, which has inhibited the use of new educative methodologies. In this article, the author examines the different options for a modification of legal education in Mexico. In particular, he refers to active methods of education, which require both from professors and students, on the one hand, the critical examination of judicial decisions, and on the other hand, the solution of problems. The author's proposal, in the end, is that it is necessary to have a deeper knowledge of active methods of legal education, and to identify techniques to use them in the classroom, in order to combine them with the traditional method based on the lecture.*

Descriptors: *legal education, case method, problem method, legal transition.*

* Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El método de casos*. III. *El método de problemas en la docencia jurídica*. IV. *Opciones y posibilidades de los métodos de casos y problemas en la enseñanza del derecho en México*. V. *Conclusión*.

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, tendentes 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, aquella 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 predominante 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 (EUA) 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 co-

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*, México, Universidad Nacional Autónoma de 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.

riente 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 contra aquél, y a favor de éste último. Esto ha generado un interesante debate en el ámbito de la educación legal estadounidense, 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 este ensayo es examinar el debate que ha tenido lugar en años recientes en los EUA en torno al método de casos y el método de problemas, para generar un marco conceptual que permita justificar la necesidad de un cambio en la forma en que se enseña el derecho en nuestro país.

Para alcanzar este objetivo, he dividido el presente ensayo en cuatro 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, hago lo propio, pero en relación con el método de problemas. En tercer lugar, desarrollo una serie de consideraciones sobre la enseñanza jurídica en México, y discuto las posibilidades que los métodos de casos y de problemas podrían tener en la enseñanza del derecho en nuestro país. Finalmente, incluyo una serie de breves reflexiones finales a manera de conclusión.

La esperanza de este ensayo es, por último, generar elementos que contribuyan a propiciar una reforma en la manera en que se enseña el derecho en México; aspecto que está vinculado, como se argumentará posteriormente en el trabajo, con el proceso mismo de formación y consolidación del Estado constitucional de derecho en nuestro país.

II. EL MÉTODO DE CASOS

1. Surgimiento en Estados Unidos de América

El método de casos en los EUA surge como una reacción en contra de una metodología docente basada en la cátedra magistral, como parte de una estrategia tendente a “elevar” el estudio del derecho al nivel de las demás ciencias enseñadas en las universidades de los EUA.

El principal responsable de la introducción de este método docente en las escuelas de derecho estadounidenses 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 EUA.

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

³ Friedman, Lawrence M., *A History of American Law*, 2a. ed., Touchtone Book, Simon & Shuster, 1985, pp. 612 y 613.

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*, Moskowitz 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 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 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.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.

⁴ *Ibidem*, p. 613.

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, Juan A., “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Doxa*, núm. 12, 1992, p. 75.

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 EUA 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.
- 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, con el fin de que el estudiante perciba el conflicto potencial por su ángulo jurídico 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

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*, año LXV, núm. 233, 5 de diciembre de 2001, p. 2.

“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 EUA en las que se emplea el llamado “método de casos”:

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 elemen-

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

⁹ Frank, Jerome, *Courts on Trial*, New Jersey, Princeton, 1949, pp. 225-233, citado por *ibidem*, p. 698.

tos 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 EUA, 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 comprenda 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

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

¹¹ Otra descripción puede encontrarse en Pérez Lledó, Juan A., *op. cit.*, nota 6, pp. 86-87: "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".

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 evaluar 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 *et al.*, en la práctica y con el tiempo cada persona desarrolla un método propio que se ajusta a las

¹² Aldisert, Ruggero J., *Logic for Lawyers*, 3a. ed., National Institute for Trial Advocacy, 2001, 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.

habilidades y necesidades de cada quien.¹⁴ Sin embargo, y para 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 *et al.* 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.

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 EUA existe la regla del precedente y el principio de *stare decisis*).

¹⁴ Derenbach, John C. *et al.*, *A Practical Guide to Legal Writing and Legal Method*, 2a. ed., Colorado, Rothman & Co., 1994, p. 20.

¹⁵ Aldisert propone otro esquema, que en lo sustancial coincide con el de Derenbach. *Ibidem*, pp. 129-134.

- 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. Esto requiere analizar los pasos del proceso lógico empleado por el tribunal para llegar a la decisión. Además, 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:

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, Derenbach *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 la decisión es benéfica para la sociedad. *Ibidem*, pp. 27 y 28.

¹⁸ *Ibidem*, p. 5.

<i>Hechos</i>	¿Qué ocurrió?
<i>Norma</i>	Derecho aplicable
<i>Puntos de derecho</i>	¿Se aplica el derecho a estos hechos?
<i>Decisión</i>	El derecho se aplica o no a los hechos
<i>Razones y 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, con el fin de organizar y resumir la información contenida en ellas.¹⁹

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 EUA. 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

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; determinar 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, Myron, *op. cit.*, nota 5, pp. 243 y 244.

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

- a) 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
- b) Los casos proveen la matriz fáctica adecuada para que los estudiantes aprendan a aplicar el derecho.
- c) El método de casos demuestra de manera muy clara que el derecho es un cambiante cuerpo de doctrina, en constante crecimiento.
- d) El método fuerza al alumno a entrar en su dinámica “activa”.
- e) El método es más estimulante e interesante para el alumno, comparado con otros métodos más convencionales.
- f) 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

²¹ La siguiente enumeración de ventajas del *case method* pueden encontrarse en autores como Moskowitz, Myron, *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, Juan A., *op. cit.*, nota 6, pp. 81 y 82.

²³ Estas desventajas se pueden extraer de trabajos como los de Moskowitz, Myron, *op. cit.*, nota 5, pp. 244 y 245; Watson, Alan, *op. cit.*, nota 10, pp. 91-93; Teich, Paul P., *op. cit.*, nota 21,

- a) El método de casos no se basa realmente en el estudio de casos completos, sino de decisiones de tribunales de apelación.
- b) 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.
- c) El método de casos se concentra en el árbol, pero no ve el bosque: se aísla el caso, sacándolo de su contexto más general.
- d) El método socrático confunde a los estudiantes.
- e) 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*.
- f) El método socrático tiene un sesgo favorable a la autoridad del profesor, quien conduce el interrogatorio y de antemano conoce las respuestas “correctas”.
- g) 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 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 sustan-

p. 171; Zarr, Melvyn, *op. cit.*, nota 8, pp. 697 y 698; Kerper, Janeen, *op. cit.*, nota 13, pp. 351-359; y Pérez Lledó, Juan A., *op. cit.*, nota 6, pp. 79-90.

²⁴ En opinión de Kerper, más que 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, Janeen, *op. cit.*, nota 13, p. 371.

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 EUA, pero no son lo mismo); b) no es recitación de una lección; c) no es una especie de “catecismo” con preguntas y 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, Phillip E., *op. cit.*, nota 21, pp. 911-914.

tiva 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 EUA 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 mayoría de los profesores de derecho en los EUA. 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

²⁶ *Ibidem*, p. 915.

²⁷ *Ibidem*, p. 919.

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. EL MÉTODO DE PROBLEMAS EN LA DOCENCIA JURÍDICA

1. *Las características del método de problemas*

Frente al tradicional método de casos, existe la propuesta consistente en introducir el método de problemas en la docencia jurídica estadounidense. Resulta pertinente señalar que dicho método alternativo es el que predomina por lo menos a nivel de posgrado en las escuelas de administración de empresas no sólo de los EUA, sino en muchas escuelas de dicha materia en el mundo.

En efecto, en las escuelas de administración de empresas de las universidades estadounidenses se ha empleado, al menos desde inicios del siglo XX, el método basado en el análisis de problemas. Curiosamente, a dicho método se le ha llamado “el método de casos”. Dicho método consiste en hacer que los alumnos trabajen en la resolución de problemas (llamados “casos”) específicamente diseñados como instrumento de enseñanza. Cada caso contiene un conjunto de hechos, relacionados con circunstancias difíciles que las empresas suelen enfrentar en la vida real. Los alumnos tienen que estudiar dichos problemas en casa y discutirlos posteriormente en la clase. El método exige de ellos que encuentren sus propias soluciones, en lugar de leer las soluciones generadas por otros.²⁹

Ahora bien, lo que proponen los críticos del método de casos es que el método de problemas se emplee también en las escuelas de derecho, como base fundamental de la docencia jurídica. De seguirse este camino, la enseñanza del derecho a través del método de problemas podría verse de la siguiente manera:³⁰

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

²⁹ Moskowitz, Myron, *op. cit.*, nota 5, p. 247.

³⁰ Seguimos aquí la descripción detallada que hacen autores como Ogden, Moskowitz, Kerper, Teich, así como Nathanson, Stephen, “Designing Problems to Teach legal Problem Sol-

- a) El profesor debe entregar a los alumnos un *problema*, por escrito, para efecto de que lo estudien, lo analicen e identifiquen soluciones posibles.³¹
- b) La entrega del problema debe hacerse con la debida anticipación a la clase en la que se habrá de discutir colectivamente el problema. Esto es necesario para dar tiempo a que los alumnos se preparen para la discusión, analizando el problema, identificando el material necesario para encontrar las soluciones posibles, y discutiendo en equipos de tres o cuatro estudiantes los distintos ángulos del problema. A su vez, la medida de la anticipación habrá de ser función de la complejidad del problema.
- c) El método se funda en la idea de que la esencia de la profesión jurídica es resolver problemas. De esta manera, el litigante ha de resolver los problemas que le plantean sus clientes. El juez ha de resolver los problemas derivados de las controversias que tienen que conocer. El abogado de empresa ha de resolver los problemas que la vida corporativa del establecimiento mercantil o las transacciones comerciales en las que éstas incurrir le plantean. Asimismo, esos problemas pueden reducirse a una serie de hechos que con mayor o menor coherencia, mayor o menor orden, son descritos al jurista por el cliente, por las partes en conflicto, por los directivos de la empresa, para que encuentre la solución jurídica posible.
- d) Por otro lado, es preciso señalar que el problema debe ser cuidadosamente diseñado por el profesor, tomando sus elementos de situaciones reales o ideándolos a partir de situaciones hipotéticas. Como dice Nathanson, la efectividad del método de problemas depende de la calidad del escenario fáctico que el profesor presenta a los alumnos al plantearles el

ving”, *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, 1998; Morton, Linda, “Teaching Creative Problem Solving: a Paradigmatic Approach”, *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, 1998; y Johnson, Andrea L., “Teaching Creative problem Solving: A Paradigmatic Approach”, *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, 1998.

³¹ Hay que tomar en cuenta que para describir el método de problemas en la enseñanza jurídica se requiere de un paso previo, consistente en definir lo que *es* un problema. Un problema, para los efectos de este método, es un conjunto de hechos con el cual los estudiantes trabajan cuando simulan hacer lo que los operadores jurídicos hacen en la práctica. Véase Nathanson, Stephen, *op. cit.*, nota 30, p. 326.

problema.³² Esto nos lleva a la discusión de las características que debe tener un problema para lograr una mayor eficacia en la consecución de los objetivos de la docencia jurídica (asunto del que nos ocuparemos en la siguiente sección del presente ensayo).

- e) El problema debe plantearse en el contexto de alguna de las distintas áreas de la práctica jurídica como por ejemplo, el litigio, la negociación o la redacción de leyes u otros instrumentos jurídicos.
- f) Además, el empleo del método debe tomar en consideración el hecho de que ningún problema sustantivo emerge en un vacío procesal. Es necesario hacer referencia al contexto procesal en el cual se ubica el problema.³³
- g) Por último, el alumno debe hacer su aproximación al problema asumiendo un determinado rol, ya sea como litigante, juez, legislador, entre otros.

Ahora bien, para resolver el problema se requiere de la disposición de cierto tipo de material, que incluye desde libros de texto y notas de clase, hasta textos legales, reglamentos administrativos, artículos académicos y decisiones judiciales.

Asimismo, la resolución del problema puede requerir material no jurídico, como podrían ser datos estadísticos, históricos, económicos, políticos o de otra índole, que pueden aportar elementos para generar las distintas soluciones al problema.

Este material puede ser proporcionado por el profesor, o puede pedírsele al alumno que realice una investigación por su cuenta, para llegar a ese material. Por supuesto, el profesor puede proporcionar parte del material y pedir que el alumno busque el resto de la información que se requiere para resolver el problema. Esto es importante, puesto que introduce dentro de la enseñanza jurídica un elemento que es básico para la vida profesional: la labor de investigación jurídica tan necesaria para el diseño de soluciones a los problemas planteados por la vida práctica.

³² *Ibidem*, p. 327.

³³ Moskowitz, Myron, *op. cit.*, nota 5, p. 266.

2. ¿Qué es un “buen problema” para la enseñanza jurídica?

En su ensayo sobre el diseño de problemas para la enseñanza de la resolución de problemas legales, Nathanson identifica lo que él considera las características de un “buen problema”. Según este autor, los problemas empleados en la enseñanza del derecho deben ser:

- a) Fáciles de comprender. Esto es, los problemas deben ser de fácil lectura, bien escritos, de preferencia a través del empleo de frases cortas; además, deben estar bien organizados, y no deben contener inconsistencias que puedan confundir o generar desconfianza en el alumno.
- b) Realistas. Lo cual significa que deben ser semejantes a problemas de la vida real.³⁴ Asimismo, sugiere el autor que el realismo debe ir acompañado de un cierto minimalismo, en dos sentidos: 1) Con cada problema no deben buscarse demasiados objetivos de enseñanza. 2) El detalle en los hechos y en los documentos debe ser también mínimo.
- c) Relevantes. Es decir, deben apelar a temas y situaciones que sean de relativa importancia en su relación con la práctica profesional. Además, significa también que debe procurarse que se refieran a temas de “gran impacto”, e incluso que sean “dramáticos”, lo cual motiva a los alumnos a emprender el estudio y análisis del problema, en busca de una solución.
- d) Consistentes con los objetivos de la enseñanza. Uno de los retos derivados de la enseñanza con problemas está en lograr la consistencia entre el análisis de los problemas y los objetivos de la enseñanza. Esto es así porque los problemas realistas suelen ser presentados como una maraña de datos en la cual el

³⁴ Nathanson distingue los “problemas” de los “ejercicios” de la siguiente manera: “Típicamente, en los problemas de las escuelas de derecho, los hechos son descritos de tal forma que se permita hacer resaltar las cuestiones de derecho, esto es, las preguntas sin contestación relativas a qué reglas aplicar a favor de alguna de las partes. Este tipo de problemas, que algún investigador distingue de problemas reales refiriéndose a ellos como ‘ejercicios’, se suelen asignar a los alumnos después de encargarles material de lectura u otro material de apoyo de la enseñanza jurídica, para reforzar la memoria y el entendimiento de reglas legales en una materia particular. A los alumnos se les pide que identifiquen cuestiones de derecho por resolver, que apliquen las reglas de derecho relevantes, que las manejen en la argumentación legal. No se les pide, generalmente, que definan o que resuelvan el problema de un cliente, y mucho menos que lo resuelvan”. Nathanson, Stephen, *op. cit.*, nota 30, p. 333.

trabajo de comprensión y estudio no se desarrolla de manera necesariamente coherente ni a través de tópicos preordenados y predefinidos (como ocurre con el método tradicional de la cátedra magistral, por ejemplo). Con el método aquí analizado, no siempre es posible controlar la forma en que los alumnos se aproximan a los hechos ni lo que de ellos aprenden. Por esto, el profesor que diseña el problema debe poner especial cuidado en el logro de la consistencia entre el problema y los objetivos que pretende alcanzar como docente.

- e) Similares, pero diferentes. Esto significa que los problemas deben tener algún parecido unos con otros, pero a la vez han de ser diferentes. Esto promueve la “transferencia del aprendizaje”, en el sentido de que permite aplicar lo que se ha aprendido en una situación, a otra situación nueva. Esta similitud relativa se puede lograr, por ejemplo, a través del empleo del mismo formato al plantear problemas diferentes.
- f) Deben significar un reto para el alumno. Al tratarse de un problema novedoso, que además plantee un dilema interesante o genere la curiosidad del estudiante, se logra motivarle a que emprenda el análisis y estudio del mismo con el propósito de que *descubra* por sí mismo alguna solución.³⁵

En fin, bajo el método de problemas, el diseño por parte del profesor de “buenos problemas” es el elemento crucial para alcanzar los objetivos de la enseñanza jurídica. Esto exige el desarrollo de ciertas habilidades para armar, a partir de hechos reales o hipotéticos, situaciones problemáticas que se planteen a los alumnos para estimularles a que encuentren la o las soluciones jurídicas posibles.

³⁵ Este método auxilia a los estudiantes a aprender “por medio de problemas realistas en contextos concretos prácticos. Puede argumentarse que el resultado es que el conocimiento aprendido a través del descubrimiento es aprendido de manera más profunda a la vez que es retenido de una mejor manera. Otra ventaja del aprendizaje a través del descubrimiento es que mejora la habilidad para resolver problemas, misma que es esencial en la práctica profesional. En combinación con la reflexión, el descubrimiento puede promover el desarrollo de una actitud de aprendizaje frente a todos los problemas, de manera tal que cuando se encuentre con la práctica profesional, el estudiante continúe viendo cada problema como una experiencia de aprendizaje de la cual nuevos conocimientos pueden derivarse. Desde el punto de vista de los profesores con inclinaciones humanísticas, el aprendizaje vía el descubrimiento también puede ser más atractivo, ya que facilitar el proceso del descubrimiento exitoso en otros es más interesante y más satisfactorio”. *Ibidem*, p. 343.

3. *El debate en torno al método de problemas*

Al igual que el método de casos, existe un debate en relación con las ventajas y desventajas del método de problemas. Así, entre las ventajas se han señalado las siguientes:

- a) Es el método que más aproxima a los estudiantes a lo que los abogados hacen en la práctica: resolver problemas que les plantean sus clientes o las partes en conflicto.³⁶
- b) Su alcance es más amplio que el del método de casos, ya que entrena en aspectos no contemplados por aquél: por ejemplo, planeación y asesoría legales.³⁷
- c) Abre el abanico de factores a ser tomados en cuenta por el estudiante, permitiendo la integración de material no-jurídico en el estudio del derecho.
- d) Es más eficaz en la enseñanza del derecho en la que el desarrollo jurisprudencial es relativamente menos importante que los textos legislativos.
- e) Estimula el interés del estudiante.

Sin embargo, ante estas ventajas los críticos del método de problemas han identificado las siguientes desventajas:

- a) La preparación de la clase por parte del maestro requiere de más tiempo, por requerir del diseño constante de problemas y de las probables respuestas que guíen la discusión en clase.
- b) Reduce el tiempo de clase dedicado a la transmisión de conocimientos sustantivos.

³⁶ Con el *case method* los alumnos estudian soluciones a problemas, pero no cómo es que se resuelve un problema. Ogden, *op. cit.*, nota 30, p. 662.

³⁷ En su crítica al *case method*, el profesor Delaney identifica una serie de habilidades no tomadas en cuenta (no enseñadas) por dicho método: descubrir los hechos a partir del dicho de los clientes, los testigos, documentos y otras fuentes; saber entrevistar a un cliente; aconsejar a un cliente; negociación y mediación; escribir; aspectos litigio en primera y segunda instancia; servicios legales en relación con órganos administrativos a nivel federal, estatal y municipal; trabajo en grupo o equipo; reflexionar sobre los valores implícitos en las decisiones que resuelven los casos y las decisiones personales inherentes en las diferentes facetas de la práctica legal. Delaney, John, *How to brief a case, an Introduction to Legal Reasoning*, 1983, citado por Kerper, Janeen, *op. cit.*, nota 13, pp. 358 y 359.

- c) Funciona mejor en clases de tamaño pequeño o intermedio.³⁸
- d) No funciona sin una adecuada infraestructura de investigación; y tampoco si el estudiante no tiene las herramientas básicas de la investigación jurídica.

4. *Conclusión*

La crítica al método de casos puede llevarnos a considerar que lo más apropiado sería emplear el método de problemas en la enseñanza del derecho como sustituto de aquél. Sin embargo, creemos que en realidad el método de problemas no es incompatible con el método de casos. El método de casos aporta al estudiante una serie de habilidades que son esenciales para un buen desarrollo del método de problemas. Como lo afirma Ogden, el manejo del análisis de casos es un pre-requisito para el empleo didáctico de problemas que requieren del estudio de decisiones judiciales para encontrar las soluciones.³⁹ Los métodos no tienen por qué excluirse entre sí. Al contrario, la pluralidad de métodos es sana para lograr en los estudiantes una formación jurídica integral.

IV. OPCIONES Y POSIBILIDADES DE LOS MÉTODOS DE CASOS Y PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

1. *El debate sobre la metodología de la enseñanza jurídica en México y América Latina*

El método de enseñanza predominantemente empleado en las facultades y escuelas de derecho en América Latina en general, y en México en particular, es el método de la cátedra magistral. Dicho método ha sido descrito así por Witker:

³⁸ Moskovitz se declara en contra de esta desventaja, presentada como exclusiva del método de problemas. La autora afirma que los grupos pequeños trabajan siempre mejor, independientemente del método que se emplee. Moskovitz, Myron, *op. cit.*, nota 5, p. 261.

³⁹ Ogden, *op. cit.*, nota 30, p. 655.

En cuanto a la metodología didáctica, se reduce a las llamadas clases magistrales o teóricas dadas por el profesor a un grupo de alumnos que está obligado reglamentariamente a concurrir a clase. Durante la mayor parte del tiempo, el profesor habla; ocasionalmente es interrumpido por un alumno quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre los que versa la clase... Es la proyección del maestro-comunicador, centro del proceso de enseñanza, que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos.⁴⁰

Asimismo, bajo este método el material empleado como apoyo consiste principalmente (cuando no exclusivamente) en textos legales, y sólo rara vez se hace uso de material proveniente de decisiones judiciales.

Resulta interesante tratar de entender las razones por las cuales este método ha prevalecido incommovible en nuestros países durante tanto tiempo. Jorge Witker, por ejemplo, ha señalado que el predominio de este método y su resistencia a las propuestas de cambio que de vez en vez han surgido en la región latinoamericana, no es ajeno a una forma de concebir al derecho, como un sistema de normas estático, perfectamente racional, de coherencia conceptual y armonía interna completas; asimismo, sugiere este autor que el predominio y resistencia del método de la cátedra magistral en América Latina está vinculado a una forma de concebir a la ciencia del derecho como una disciplina congelada, acabada, perfecta, de carácter principalmente dogmático y exegético.⁴¹

Por su parte, en su análisis de la cátedra magistral en Colombia, Wilson vincula el método con una concepción del sistema de fuentes del derecho que da la primacía casi absoluta a la Constitución, a los códigos y a las leyes, en demérito de las decisiones de los jueces, incluso las de las cortes supremas de justicia.⁴²

Por último, y como un corolario directo del argumento de Gilli, podríamos incluso proponer la hipótesis de que el método de la cátedra magistral predominante en la enseñanza jurídica latinoame-

⁴⁰ Witker, Jorge, *La enseñanza del derecho, crítica metodológica*, México, Editora Nacional, 1975, pp. 50 y 51.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 46 y 47.

⁴² Wilson, Richard, *op. cit.*, nota 2, p. 380.

ricana está fuertemente enraizado en una forma de relacionarse con el poder (dando por supuesto que el derecho es una manifestación del poder), que pone el acento en el prestigio y valor de la autoridad, en detrimento de la autonomía, el juicio crítico, el pensamiento creativo y la responsabilidad individuales.⁴³

Ahora bien, a pesar de su predominio, el método de la cátedra magistral no ha dejado de recibir severas críticas por parte de un buen número de profesores de derecho. Al contrario, en diversos foros se ha hablado de la necesidad de hacer cambios importantes en la manera como tradicionalmente se ha enseñado el derecho en América Latina y México. De hecho, de manera reiterada el método ha sido criticado en las distintas Conferencias Latinoamericanas de Facultades de Derecho que se han organizado, 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.⁴⁴

Como señala Fix-Zamudio, en dichas conferencias se ha reiterado la necesidad de que el profesor abandone la actitud de monólogo y emprenda en cambio un diálogo con los estudiantes. Sin embargo, la propuesta ha tropezado con grandes dificultades:

Ya que al peso de la tradición oratoria del profesorado y de la pasividad de los alumnos, deben agregarse otros factores, tales como el exceso de estudiantes en las aulas, la escasez de personal docente; la penuria del material bibliográfico y hemerográfico, así como la falta de interés de los estudiantes, debido a que no están acostumbrados a realizar una labor continua y permanente en los temas señalados en los programas.⁴⁵

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, aquella que está orientada a la solución de casos prácticos y problemas.⁴⁶

⁴³ Gilli, María Angélica, *op. cit.*, nota 7, pp. 4 y ss.

⁴⁴ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, nota 1, pp. 82 y 83.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 83.

⁴⁶ Wilson, Richard, *op. cit.*, nota 2, p. 394.

Por su parte, y en el mismo sentido crítico, otro connotado profesor latinoamericano, el doctor Jorge Witker, ha señalado dos importantes desventajas del método de la cátedra magistral:

- a) Desconoce una decisiva diferencia entre los conocimientos que imparte el profesor y los que adquiere efectivamente el alumno. Se sabe hoy que no se aprende sino aquello que de alguna manera interesa o se adquiere en experiencias directas de aprendizaje. Lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado sin ningún daño...
- b) Se desconoce que el proceso de enseñanza no se dirige tanto a la adquisición de conocimientos, sino más bien a la creación de hábitos mentales, actitudes, manejo de fuentes, adiestramiento a la solución de problemas.⁴⁷

Ante estas deficiencias, el mencionado profesor ha propuesto lo siguiente:⁴⁸

- a) Desarrollar un método en que el estudiante sea centro y ejecutor de su proceso de formación, relegando al maestro a un nivel secundario y asesor (trasladando el eje de gravedad del profesor-sabio, al estudiante que protagoniza el proceso en la educación).
- b) Los estudiantes, motivados y estimulados por el maestro, deben preparar materiales previamente entregados y deben llegar a clase con interrogantes e inquietudes, dispuestos a sostener académicamente un diálogo creador y fructífero, bajo la dirección del docente.
- c) Es necesario imprimir a la enseñanza del derecho un carácter problemático. “El derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable, constituido en sistema, sino como un conjunto de problemas ordenados de manera variable, para los cuales hay respuestas o intentos de respuestas más o menos temporales y que obedecen a opciones de valores frente a una situación determinada”.⁴⁹

⁴⁷ Witker, Jorge, *La enseñanza del derecho...*, cit., nota 1, p. 51.

⁴⁸ Se resumen a continuación las propuestas contenidas en *ibidem*, pp. 54 y 55.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 54.

- d) La clase debe constituirse en una búsqueda colectiva, conectada a situaciones sociales en donde el fenómeno jurídico opera reproduciendo en el aula los mecanismos reales de producción del derecho.
- e) Vincular los estudios jurídicos con la realidad jurídico-social de nuestros países.

Por último, debemos mencionar que aparte de la crítica propiamente latinoamericana, “interna” o “doméstica” que se ha hecho al método de la cátedra magistral, debemos hacer alusión a la crítica “externa”, proveniente de los EUA en vía del movimiento llamado “Derecho y Desarrollo” (*Law and Development*) de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX. Según reporta Wilson, dicho movimiento, apoyado financieramente por la Fundación Ford y por la agencia federal estadounidense conocida bajo las siglas AID (*Agency for International Development*), intentó exportar al “tercer mundo” las técnicas pedagógicas de las escuelas de derecho de los EUA, así como otros aspectos de la cultura jurídica estadounidense (como parte de un ambicioso programa de promoción de reforma jurídica en Asia, África y América Latina que incluyó, entre otras cosas, la asignación de alrededor de 25 millones de dólares).⁵⁰

Sin embargo, el programa fue un rotundo fracaso en términos de “transplantar” el método socrático y de casos a las facultades de derecho latinoamericanas, lo cual llevó a un observador crítico estadounidense a afirmar que el programa de “asistencia legal” había sido una extraña mezcla de buenas intenciones, optimismo, interés, arrogancia, etnocentrismo y la simple falta de comprensión.⁵¹

Puede concluirse que de la experiencia latinoamericana han surgido importantes impulsos y argumentos a favor de una reforma en materia de la metodología para la enseñanza del derecho. Sin embargo, por lo menos hasta tiempos muy recientes, no han encontrado eco dichas propuestas.⁵² Tan fuerte es el peso de la inercia y la tradi-

⁵⁰ Wilson, Richard, *op. cit.*, nota 2, pp. 394-396.

⁵¹ Gardner, James, *Legal Imperialism. American Lawyers and Foreign Aid in Latin America*, 1980, pp. 55 y 56, citado por Wilson, Richard, *op. cit.*, nota 2, p. 395.

⁵² Hay que mencionar, sin embargo, que en fechas recientes la nueva Escuela de Derecho del CIDE, en México, ha diseñado un programa de estudios en que el método de casos ocupa un lugar primordial.

ción (y de los intereses creados), que poco avance ha habido desde la Primera Conferencia Latinoamericana de Facultades de Derecho (1959) hasta nuestros días.

2. *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”.⁵³

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”.⁵⁴

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

⁵³ 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.

⁵⁴ 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 Ma. y Caballero Juárez, José A., *Estado de derecho y transición jurídica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, pp. 136 y 137.

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.⁵⁵

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.⁵⁶ 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.⁵⁷

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 ob-

⁵⁵ Cossío, José Ramón, *Cambio social y cambio jurídico*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2001, pp. 80 y 99.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 265.

⁵⁷ Véase Gilli, María Angélica, *op. cit.*, nota 7, p. 4.

jetivos: 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.⁵⁸

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 cuál es el derecho, como si éste fuera un dato que se puede considerar como dado, y no un problema por resolver.⁵⁹ 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 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.

⁵⁸ Seguimos aquí muy de cerca las ideas de Josephson, Michael, *Learning and Evaluation in Law School*, vol. 1, pp. 50-98 (ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Escuelas de Derecho, enero de 1984). Cita tomada de Teich, Paul P., *op. cit.*, nota 21, p. 167.

⁵⁹ 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*, Trotta, 1999, pp. 31-39.

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”.

Afirmamos que la sustitución de la cátedra magistral no es la mejor opción por las siguientes razones:

- a) Dentro de nuestra tradición jurídica, el estudio previo de la dogmática jurídica es un requisito indispensable para resolver problemas y para entender sentencias. Sin un conocimiento previo del derecho legislado y de su interpretación y explicación doctrinal, simplemente no se tendrían los elementos para encontrar soluciones a los problemas ni para comprender las bases de los argumentos de los tribunales en sus sentencias.⁶⁰
- b) Como lo sugiere el doctor Héctor Fix Zamudio, resulta impráctico pretender implantar repentinamente en las escuelas de derecho métodos pedagógicos novedosos, sin que los profesores ni alumnos tengan una preparación previa del manejo de las nuevas técnicas didácticas y de aprendizaje “ya que de otra manera los intentos por aplicar dichas técnicas, se contraen a exhortaciones oratorias sobre sus ventajas, sin posibilidad de efectividad práctica”.⁶¹
- c) Además, al parecer no existe evidencia empírica que demuestre la superioridad de un método pedagógico-jurídico sobre los demás. Tal es, por ejemplo, la conclusión a la que llegó el estudio de Teich.⁶²
- d) Por último, el método de la cátedra magistral tiene un elemento que le sigue siendo útil en la enseñanza jurídica moderna: permite transmitir al alumno cantidades relevantes de información

⁶⁰ En el mismo sentido se ha pronunciado Javier Tamayo: “Pero colocados ya en el plano del aprendizaje de un ordenamiento jurídico dado, conviene sentar categóricamente este principio: *Para el manejo adecuado de la casuística jurídica es requisito indispensable, en los sistemas de derecho escrito, el conocimiento teórico de las normas jurídicas que serán aplicables a un caso concreto.* Por lo tanto, mientras el sujeto cognoscente no tenga una noción, así sea superficial, de la existencia de principios normativos, difícilmente podrá penetrar en el significado de los casos sometidos a su estudio”. Tamayo Jaramillo, Javier, “La casuística como recurso de aprendizaje jurídico”, en Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios...*, *cit.*, nota 1, pp. 235 y 236.

⁶¹ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, nota 1, p. 83.

⁶² Teich, Paul P., *op. cit.*, nota 21, p. 185.

jurídica sustantiva, sistematizada y contextualizada, en un ambiente en el que existe límite de tiempo.

De manera específica, la opción que se propone en este ensayo consiste en combinar el método de la cátedra magistral con el método de problemas, en el entendido de que en éste se acopla, como parte fundamental, el método de casos.

Del método de la cátedra magistral se puede aprovechar su capacidad para transmitir de manera ágil y rápida el derecho legislado y los desarrollos doctrinales previos que son indispensables para estar en posibilidad de resolver problemas y entender el sentido de las sentencias. Además, este método permite lograr una cobertura mayor de los temas de derecho sustantivo que forman parte de la curricula respectiva, dadas las limitaciones de tiempo que de hecho existen en los cursos de derecho. Por otro lado, la cátedra magistral permite una aproximación ordenada y sistematizada a los distintos temas incluidos en los cursos de derecho, a través de la exposición que de ellos hace el maestro.

Del método de problemas se puede aprovechar su capacidad para promover el desarrollo de habilidades vinculadas con el ejercicio profesional, tal y como lo sería la habilidad para aproximarse a los problemas, con el fin de estudiarlos y analizarlos para encontrar soluciones a los mismos. Además, de este método se podría aprovechar su alcance amplio, que mediante la asignación de roles forzaría al alumno a estudiar los problemas desde el punto de vista de los distintos contextos en los que se desarrolla la práctica profesional: el litigio, la negociación, el arbitraje, la asesoría, la planeación corporativa, la función judicial. Por otro lado, y como ocurre en la práctica, el método promovería la incorporación de factores no jurídicos en la búsqueda de soluciones, y permitiría la exposición del estudiante a los dilemas éticos que plantea el ejercicio profesional. Asimismo, también se podría aprovechar de este método su carácter activo, en el sentido de que exige del alumno el desarrollo de técnicas de investigación necesarias para encontrar los textos legales, las tesis jurisprudenciales y la doctrina que es necesaria para resolver los problemas planteados en clase.

Del método de “casos” se puede aprovechar el entrenamiento para identificar y analizar una fuente del derecho cada vez más importante en nuestro sistema jurídico, como lo son las sentencias judiciales. De éste método se puede extraer el desarrollo de técnicas cada vez más necesarias para resumir la información relevante de una sentencia, para poder emplearla en la búsqueda de soluciones a problemas jurídicos. Asimismo, este método promueve que el estudiante pueda aprender cómo razonan los tribunales, y que se vea expuesto a los hechos y problemas reales y a su resolución por parte de los jueces, con la finalidad de que el alumno vea cómo es que éstos aplican en la práctica el derecho y cuáles son los efectos de las sentencias sobre la esfera jurídica de las partes que se enfrentan en un litigio.

Ahora bien, creemos que el cambio hacia una pluralidad de métodos didácticos en las escuelas de derecho en México exigiría una serie de ajustes en diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que afectaría tanto a los maestros como a los alumnos.

En primer lugar, se requeriría de una reorganización de la preparación de la clase, de la estructura de la clase, y de la utilización del tiempo de clase. Esto es así porque la introducción de problemas en el esquema de la clase exige que el profesor tenga que dedicar tiempo al diseño de “buenos problemas”, además de tener que buscar y analizar sentencias relevantes y preparar la parte de la clase que se desarrollaría bajo el esquema de la cátedra magistral. Por otro lado, hay que señalar que la cátedra magistral tendría que organizarse en función de los problemas y de las sentencias que se discutirían en la clase. En su función de guía y orientador de la labor de los alumnos de encontrar soluciones a los problemas, el maestro debe tener en mente, desde la preparación de la cátedra magistral, los problemas que ha de plantear en clase.⁶³ Además, el profesor debe preparar material para que los alumnos puedan tener elementos para resolver los problemas. Esto no significa que el profesor deba ser responsable de proporcionar todo el material; al contrario, sería incluso conveniente dejar que el alumno sea responsable de encontrar al menos parte del material, para ayudarle a desarrollar técnicas básicas de investigación

⁶³ La labor de orientador desempeñada por el profesor debe ser cuidadosamente medida, de tal manera que sea suficiente para dar al alumno las claves necesarias para resolver los problemas, pero no tanto que supriman la iniciativa del alumno y que inhiban su creatividad.

jurídica que le permitan llegar por sí mismo a las fuentes de derecho necesarias para resolver problemas.

En el mediano plazo, lo ideal sería que el profesor tuviera si no un libro de problemas, al menos una colección de problemas que pudiese ir renovando, completando, actualizando con el transcurso de los años, para emplearlo como apoyo de sus cursos.

En segundo lugar, la adopción de la pluralidad de métodos aquí propuesta requeriría también un cambio a nivel del método de evaluación de los cursos. Esto es así, en razón de que debe haber una correspondencia entre lo que se enseña en clase y los métodos de enseñanza empleados en clase, por un lado, y la forma en que se evalúa el curso respectivo, por otro lado. Es decir, en la evaluación de los cursos basados en el empleo del método de la cátedra magistral, el método de problemas y el método de casos, tendría que emplearse técnicas de evaluación que examinaran el aprovechamiento del alumno en la comprensión y el manejo de conceptos jurídicos básicos, tanto como en su habilidad para resolver problemas jurídicos y destreza para organizar, comprender y utilizar la información contenida en las decisiones judiciales.

En tercer lugar, sería muy conveniente que el profesor diseñara sus problemas de clase con base en problemas reales y no sólo con base en problemas hipotéticos. Esto implicaría un necesario acercamiento del profesor a los expedientes de juicios reales, en los cuales pudiera examinar no solamente la sentencia, sino todo el desarrollo del caso, desde la demanda hasta la sentencia y, en su caso, desde la presentación del recurso de apelación hasta la sentencia de segunda instancia.

Por supuesto, es responsabilidad de los profesores conseguir y analizar los expedientes. Pero mucho ayudaría la existencia de un sistema de acceso fácil a expedientes de asuntos concluidos, único medio para conocer en detalle los hechos, los reclamos, los argumentos de las partes, el contexto procesal del caso y por supuesto las decisiones judiciales y los razonamientos que las apoyan.

En cuarto lugar, es preciso entender que la resolución de problemas requiere del análisis de sentencias, lo cual requiere del desarrollo de técnicas de análisis similares a los “*case briefings*” de la experiencia angloamericana, que han de servir como herramientas para distinguir la *ratio decidendi* del *obiter dicta*; para quitar la paja y llegar a las cues-

ciones de derecho relevantes; para distinguir los principales argumentos y razonamientos en que se apoyan las decisiones judiciales y entender el proceso de formación de la decisión judicial.

Se requiere, asimismo, que el estudiante sepa vincular el análisis de sentencias (y su relación con el derecho legislado y las opiniones de la doctrina), con la búsqueda de soluciones a problemas, desde los distintos puntos de vista, los distintos roles, en los que participan los operadores jurídicos.

Cierto es que en la tradición jurídica romanista no existe el principio del *stare decisis* o la regla del precedente como es el caso de la tradición del derecho angloamericano. Sin embargo, el análisis de sentencias sigue siendo relevante, no nada más porque en México tenemos una especie de *stare decisis* limitado (nuestro concepto de “jurisprudencia definida”), sino porque en la práctica los litigantes suelen tomar muy en cuenta las decisiones de los tribunales cuando preparan sus argumentos, incluso si se trata de tesis aisladas.

Esta observación nos lleva a otro tema fundamental que mencionaremos aquí sólo de manera tangencial, pero que podría tener un impacto importante en la forma como se enseña el derecho en México. Nos referimos a la forma en que se publican las sentencias en nuestro país. Como sabemos, su publicación es bastante limitada. A nivel federal, el *Semanario Judicial de la Federación* publica las tesis que van sustentando los tribunales federales, y no de inmediato sino con varios meses de retraso; además, sólo en determinadas y escasas ocasiones se publican sentencias enteras (o por lo menos los “considerandos”), que permiten tener un conocimiento más detallado y completo de un asunto. Por otro lado, a nivel local, la publicación de sentencias es aún más limitada, si no es que inexistente.

El análisis de sentencias completas es de suma importancia para que el alumno vea no sólo el resultado, sino los razonamientos que llevaron al resultado. Asimismo, si la publicación de las sentencias fuera rápida e inmediata, podrían organizarse clases en las que se discutieran los temas de mayor actualidad en el debate jurídico del momento.

Por otro lado, el análisis de sentencias completas haría posible que el alumno visualizara cómo es que las normas o principios contenidos en una sentencia pueden aplicarse a casos en el futuro, y a identificar

cuáles son los elementos, las consideraciones teóricas y empíricas, y los métodos que los jueces utilizan para resolver los casos que conocen y dictar sentencias.

Finalmente, el análisis de sentencias completas permitiría al estudiante ejercitarse en la crítica constructiva de las sentencias, con base en la confrontación de éstas con los estándares institucionales y culturales que definen cómo es que deben producirse las decisiones judiciales en un sistema jurídico determinado (actividad que es indispensable en un Estado de derecho como elemento de control y legitimación del Poder Judicial en la democracia constitucional a la que aspiramos).

V. CONCLUSIÓN

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,⁶⁴ 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

⁶⁴ Serna de la Garza, José Ma. y Caballero Juárez, José A., *op. cit.*, nota 54.

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, con el fin 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.