

# ¿SIRVE LA DISCUSIÓN DE CASOS EN LAS AULAS PARA LA FORMACIÓN JURÍDICA?

*Jorge Adame Goddard*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La ciencia jurídica*. III. *Los hábitos intelectuales del jurista*. IV. *Cómo puede servir la discusión de casos a la formación jurídica*. 1. *La discusión de casos como medio de adquirir ciencia jurídica por inducción*. 2. *La discusión de casos como ejemplos del contenido de las reglas y principios jurídicos*. 3. *La discusión de casos como medio de adquirir el hábito de la prudencia*. 4. *La discusión de casos como medio para adquirir alguna de las artes auxiliares del derecho*. V. *Conclusión*.

## I. Introducción

Últimamente se ha venido difundiendo la idea en México de que es conveniente que en las facultades de derecho se enseñe mediante la discusión de casos. Incluso una nueva escuela de derecho, la del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), presenta la enseñanza por medio de casos como su característica peculiar. No conozco un fundamento teórico de esta opinión, que no rechazo, pero mucho me temo que en buena parte se sustenta en el prejuicio de imitar la forma de enseñanza en las facultades de Estados Unidos.<sup>1</sup>

Para contestar a la pregunta sobre la utilidad de ese método es necesario previamente saber qué tipo de ciencia es el derecho y qué hábitos intelectuales se pretende formar en los estudiantes, para luego averiguar de qué manera el método de discusión de casos puede servir para esa formación. Decir que la discusión de casos sirve porque promueve la participación de los estudiantes en las clases, porque

---

<sup>1</sup> José María Serna de la Garza, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza de derecho en México*, Documentos de trabajo núm. 16 del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2003. Este autor afirma (con base en Wilson, Richard “The New Legal Education in North and South America” en *Stanford Journal of International Law* 25 [1989] 380, que hubo un programa, al que se le asignaron aproximadamente 25 millones de dólares, para exportar el tercer mundo las técnicas pedagógicas de las facultades de derecho de los Estados Unidos, que sin embargo no tuvo buenos resultados.

supera la pasividad de los estudiantes a que los fuerza el método de exposición magisterial, o porque hace la exposición del profesor más interesante, o razones semejantes, no son suficientes, porque son ambiguas. La sola participación de los estudiantes no es por sí misma valiosa, pues se requiere que sea una participación informada, meditada, con conocimiento de lo que se dice, y no el mero parloteo ignorante. La pasividad de los estudiantes puede entenderse de distintas maneras: como la distracción o falta de concentración, que es un defecto que parece ir en aumento y que es necesario remediar, pero puede designar equivocadamente la actitud silenciosa de quien escucha, sigue la exposición y reflexiona interiormente sin hacer manifestaciones externas. El interés que puede despertar una exposición es asunto tanto del expositor como del oyente: ciertamente que el expositor ha de procurar mostrar las relaciones, efectos y consecuencias, especialmente en la vida cotidiana del auditorio, del tema que expone, y mostrarse él mismo interesado en el tema, pero es indispensable que el oyente se interese en el tema, lo cual requiere que haga un esfuerzo de comprensión del mismo y de retención o memorización selectiva e inteligente de las nociones, relaciones y efectos más significativos; si no hay este esfuerzo, que en los cursos universitarios ha de repetirse en cada clase y durante las horas de estudio, todos los días del curso, no puede haber enseñanza universitaria, aunque los profesores sean muy divertidos.

Los hábitos que una facultad de derecho pretende formar en sus estudiantes dependen del tipo de profesionales que las facultades pretendan formar o, como se dice ahora con lenguaje innecesariamente abstracto, del “perfil del egresado”. Bajo este aspecto se pueden clasificar dos tipos de facultades: aquellas que pretenden formar juristas, es decir personas que conozcan el derecho como ciencia (por sus causas y en relación con sus principios) y las que pretenden formar gestores o negociadores, es decir personas hábiles para hacer gestiones ante las autoridades administrativas, negociar en las empresas mercantiles o financieras o incluso intervenir en los procesos judiciales. Hoy, dada una organización social orientada preferentemente a la producción económica, la mayor parte de las escuelas de derecho procuran formar profesionales del segundo tipo, que ciertamente dan un servicio útil a la sociedad y son los más solicitados por

el mercado.<sup>2</sup> Para este tipo de profesionales, la enseñanza por medio de casos podría reportar alguna utilidad, principalmente en un nivel de especialización en el que se procurará familiarizar a los estudiantes con el tipo de problemas que van a enfrentar en la vida práctica.

Pero no voy a referirme en este artículo a ese tipo de enseñanza, sino a la propia de una facultad de derecho que sabiéndose continuadora de la tradición universitaria occidental (definida por el cultivo o cultura de la universalidad de las ciencias), se concibe a sí misma como conservadora, cultora y transmisora de la ciencia jurídica, de modo que su labor docente se dirige a formar juristas sabios y no gestores eficientes. Para una facultad de este tipo, la cuestión sobre la utilidad que puede tener la discusión de casos en sus aulas, implica necesariamente una referencia al concepto mismo de la ciencia jurídica que enseña y a los hábitos intelectuales que procura formar en sus estudiantes.

La solución de la cuestión que se trata en este trabajo, si quiere responderse con profundidad, implica entonces aclarar qué es la ciencia jurídica y qué hábitos intelectuales han de formarse en los estudiantes para que sean juristas. Aclarados estos dos puntos, se podrá luego responder a la pregunta sobre cómo puede la discusión de casos en las aulas contribuir a esa formación.

## **II. La ciencia jurídica**

Antes de responder a la pregunta sobre los hábitos intelectuales del jurista, se hace necesario precisar qué es lo que se entiende por ciencia del derecho. No se trata aquí de hacer una discusión sobre tan complicada cuestión, sino sólo de presentar la opinión que me parece verdadera, de la cual depende la respuesta que doy a la utilidad de la discusión casuística en la enseñanza universitaria.

Actualmente en México la concepción que anima la mayor parte de los programas de estudio de las facultades de derecho es la que entiende el derecho como una “ciencia normativa” o como un “con-

---

<sup>2</sup> Para la diferencia entre la formación de juristas (o “letrados”) y gestores, ver D’Ors, A., “Sobre las asignaturas histórico-jurídicas del primer año de derecho”, en *Nuevos papeles del oficio universitario*, Madrid, 1980, pp. 127-129.

junto de normas que regulan la vida social”. Un indicador significativo de esta preferencia es el concepto de derecho que da Eduardo García Máynez en su *Introducción al estudio del derecho*,<sup>3</sup> que es una obra que suele seguirse con más o menos fidelidad en muchas facultades de derecho y ser tomada en cuenta seriamente por otros autores de introducciones semejantes. La primera parte de la obra se encamina, como indica su título, a explicar la “Noción del derecho”, para lo cual el autor explica los conceptos de ley, norma, derecho objetivo y subjetivo, distingue el derecho de la moral y de los convencionalismos sociales, propone una clasificación de las fuentes del derecho y de las normas jurídicas y concluye haciendo una reflexión sobre el Estado. El lugar importante que en esta reflexión toma el concepto de “norma” y su clasificación hace ver ya la preferencia por esa concepción del derecho, que el autor hace expresa cuando define el derecho en sentido objetivo (cap. IV § 21) como “un conjunto de normas”. El mismo autor, en un trabajo monográfico titulado *La definición del derecho* (México, 1948, 2a. ed., Xalapa, 1960) se plantea directamente la cuestión y responde que en todos los autores hay coincidencia en que el derecho es algo “normativo”, aunque difieren en la naturaleza y contenido de las normas que lo integran.

La concepción normativista es común a positivistas y iusnaturalistas o racionalistas: ambos sostienen que el derecho es un conjunto de normas, un orden social u ordenación de la vida social, aunque se separan en cuanto al origen de las normas, que para los primeros es sólo el poder del Estado, mientras que los iusnaturalistas invocan, además de las positivas, unas normas naturales o racionales. Así, un connotado representante mexicano de esta última corriente, Rafael Preciado Hernández, proponía como conclusión de sus *Lecciones de filosofía del derecho*<sup>4</sup> esta definición del derecho: “es la ordenación positiva y justa de la acción al bien común”.

En esta concepción normativista del derecho la formación del jurista se orienta preferentemente al conocimiento del orden o sistema

---

<sup>3</sup> García Máynez, E., *Introducción al estudio del derecho*, México, 1940; en 1995 se publicaba la 47a. ed. (reimpresión).

<sup>4</sup> Preciado Hernández, Rafael, *Lecciones de filosofía del derecho*, 1a. ed., México, 1947, p. 268.

de normas jurídicas, lo cual comprende conocer el contenido de las normas, pero también de sus relaciones y ubicación en el sistema jerárquico de normas positivas, cuya base es la constitución o ley fundamental. Sobre esta idea se han erigido, me parece, la mayoría, y no sería muy aventurado decir la totalidad de los programas de estudios de derecho de las facultades mexicanas. Como en la organización política vigente (el llamado “Estado”) se considera que el orden social es cometido primordial del legislador, resulta que conocer el orden social o las normas que regulan la vida social equivale a conocer las leyes. En estas circunstancias, el estudiante de derecho se encuentra con un programa de estudios muy amplio: tiene que conocer todas las leyes, y como esto es imposible, se reduce su formación a conocer el contenido de las leyes principales: los códigos, la constitución y las leyes administrativas más importantes.

La concepción normativista, además de reducir todo lo jurídico a las “normas”, introduce una confusión que pesa mucho en los actuales programas de estudio, la de que el objeto de estudio del derecho es el orden social. Esta posición implica la confusión del derecho con la política, no con la sociología o ciencia política, sino con la ciencia de la organización y ejercicio del poder político (una de cuyas bases es el “derecho constitucional”) y con la ciencia de la organización o administración pública.<sup>5</sup> Bajo esta perspectiva, la mejor misión del jurista es ser un dirigente público o “ingeniero social”, alguien capaz de perfeccionar el orden social o incluso de diseñar uno perfecto, por lo que su labor más importante es hacer leyes, normas generales que modifiquen el conjunto del orden social, y mientras sean de mayor jerarquía más cumplida parecería su tarea.

Para la concepción normativista, el estudio de casos resulta necesariamente algo secundario. Lo importante es conocer el orden, el sistema, el conjunto, y después el contenido de las normas y su ubicación en el sistema. Es la posición propia de quien le interesa la organización del grupo social, esto es del político, del gobernante,

---

<sup>5</sup> Álvaro d’Ors ha hecho una interesante y, una vez comprendida, divertida crítica de esta confusión en “Ordenancistas y judicialistas” (1960), reimpresso en *Estudios varios sobre el derecho en crisis* (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Roma-Madrid, 1973), pp. 35 y ss.

del reformador social o incluso del “ingeniero social”, del experto en organización. No es casualidad que la mayor parte de los gobernantes en los estados democráticos del siglo XIX y aun del siglo XX se reclutaron de entre los egresados de las facultades de derecho. A este tipo de profesionistas, la discusión y solución de casos concretos les parece cosa de poca importancia, trabajo de subalternos; ciertamente reconocen que el orden social requiere de un subsistema de solución de controversias, pero advierten que esto es sólo uno de los elementos o módulos del gran sistema social, que es su verdadero objeto de estudio. Esa concepción normativista pudo ser la causa del abandono de la discusión de casos en las facultades mexicanas, que todavía en el siglo XIX era un elemento importante de la formación jurídica, que se cumplía en la llamada Academia Teórico-práctica de Jurisprudencia, establecida por ley del 28 de agosto de 1830 y a cargo del Colegio de Abogados, a la cual debían concurrir los estudiantes durante tres años para poder recibir el título de abogado.<sup>6</sup>

Esta visión normativista está condicionada por el hecho político de la identificación del derecho con las leyes en el Estado democrático moderno. Efectivamente las leyes son un ordenamiento social, un conjunto de normas que rigen la vida social, y si el derecho son las leyes, pues se impone afirmar que el derecho es un orden normativo.

No hay que perder de vista que la identificación del derecho con las leyes es un fenómeno transitorio y no algo que esté en la esencia de lo jurídico. En los siglos previos a la constitución de los Estados modernos, el derecho se distinguía de las leyes y consistía principalmente en la doctrina de los juristas, elaborada en las universidades a partir del descubrimiento del Digesto por Irnerio en el siglo XII.<sup>7</sup> Lo mismo ocurría en la época clásica del derecho romano cuando el *ius* era principalmente la obra de la *auctoritas* de los jurisprudentes y no de la *potestas* de los magistrados o de las leyes. Ciertamente la identificación del derecho con la ley también se dio en la antigüedad

---

<sup>6</sup> Ver la nota de Juan Rodríguez de San Miguel a la voz “academia” del *Diccionario razonado de legislación... de Joaquín Escriche*, reimpr., UNAM, México, 1993.

<sup>7</sup> Al respecto es muy esclarecedor el magnífico libro de F. Wieaker, *Privatrechts Geshichte der Neuzeit*, trad. española de Francisco Fernández Jardón, *Historia del derecho en la Edad Moderna*, Madrid, 1957, especialmente la primera parte.

romana, pero fue en la época posclásica, cuando la voluntad del emperador asumió la función de fuente exclusiva del derecho de manera semejante a como lo ha hecho el legislador democrático.

En la época moderna tal identificación se cumplió con la publicación de los códigos modernos, en los cuales se condensa la ciencia jurídica antigua, se sintetiza y simplifica (frecuentemente con pérdida de su riqueza original), y se le da vigencia como ley públicamente sancionada. La antigua ciencia o disciplina del derecho civil, compuesta por las obras de los tratadistas y las fuentes tradicionales, elaborada durante siglos, se reduce al estudio pormenorizado y estrecho del Código Civil, que consiste principalmente en su interpretación literal o, cuando ésta no es posible, en averiguar cuál fue la “voluntad del legislador”. Si a este estudio del código civil se le llama “Derecho”, nada impide que se llame también “Derecho” al estudio de cualquier ley importante o conjunto de leyes, y de ahí la actual proliferación de “Derechos”: derecho ambiental, derecho económico, derecho aduanero, derecho burocrático y tantos más que, si bien todos reclaman autonomía científica, no tienen más sustento que la voluntad del legislador, esencialmente mudable y revocable.

Para una revitalización de la ciencia del derecho es necesario superar la concepción normativista y la identificación del derecho con las leyes. En esta línea, desde hace algunos años se ha venido reviviendo (¿otro renacimiento?) lo que se ha llamado la concepción clásica del derecho, que lo define como la prudencia de lo justo concreto y practicable, o simplemente jurisprudencia. Es la concepción propia de los juristas romanos,<sup>8</sup> manifiesta en la celebre definición de Ulpiano (D 1, 1, 10, 2) de la jurisprudencia como la ciencia de lo justo y lo injusto (*Jurisprudentia est iusti atque iniusti scientia*); es también la noción común de los juristas cultos de la Edad Media, y además la que defendieron Aristóteles (particularmente en el Libro V de la *Ética Nicomaquea*) y Santo Tomás de Aquino (especialmente en la *Summa Theologiae* IIa IIae qq. 57-60), y que últimamente, ante la crisis de las concepciones normativistas modernas, se ha ido res-

---

<sup>8</sup> Ver Adame Goddard, J., “El derecho romano como jurisprudencia”, en *Revista de Investigaciones Jurídicas*, núm. 15, México, 1991, pp. 9 y ss.

catando por juristas y filósofos como Álvaro d'Ors,<sup>9</sup> Michel Villey,<sup>10</sup> Juan Vallet de Goytizolo,<sup>11</sup> Carlos Ignacio Mazzini,<sup>12</sup> entre otros.

De acuerdo con esta concepción clásica, el derecho es una ciencia que permite atribuir lo que es suyo de cada persona en situaciones concretas. Como toda ciencia, el derecho parte de la observación de la realidad, específicamente de la realidad de los actos humanos y de las relaciones sociales motivadas por el intercambio de bienes y servicios. Observa esta realidad desde un punto de vista específico y propio (su objeto formal), que es el de discernir qué es lo que cada parte puede reclamar para sí como algo propio en esas relaciones, o en otras palabras el de determinar qué es lo suyo de cada quien.

La ciencia jurídica es en un primer momento meramente declarativa; declara o indica lo que a cada quien corresponde: declara, por ejemplo, que al vendedor le corresponde entregar la mercancía y cobrar el precio, que al propietario le corresponde usar, disfrutar y disponer de sus bienes sin interferencias de otras personas, o que al no propietario le corresponde respetar los derechos de propiedad, o que al delincuente le corresponde una determinada pena.<sup>13</sup>

A partir de esa declaración de lo que es de cada quien, se hace necesario un segundo juicio por el que el jurista elige la acción que ha de practicarse (o medio) para que efectivamente se consiga que cada quien tenga lo suyo. Después de averiguar, por ejemplo, que una persona es propietaria de una cosa que otra posee, hace falta juzgar acerca del medio idóneo para que recupere la posesión, como podría ser un interdicto posesorio o una acción reivindicatoria; o después

---

<sup>9</sup> Ver especialmente su *Nueva introducción al estudio del derecho*, Madrid, 1999.

<sup>10</sup> Villey, M., *Compendio de filosofía del derecho*, Pamplona, 1979, trad. Diorki, del original francés, Dallos, París, 1975.

<sup>11</sup> Vallet de Goytizolo, J., *Metodología jurídica*, Civitas, Madrid, 1988.

<sup>12</sup> Massini, C. I., *La prudencia jurídica*, Buenos Aires, 1983.

<sup>13</sup> M. Villey llega a afirmar (*Método, fuentes y lenguaje jurídico*, Buenos Aires, 1978, cap. V, "Sobre el indicativo en derecho") que la ciencia jurídica es eminentemente declarativa y su lenguaje se expresa en modo indicativo y no imperativo. Esto es claro si uno se refiere sólo al discernimiento de lo justo, pero no lo es cuando se refiere a la determinación del medio adecuado o conducta a seguir, que puede proponerse en un lenguaje imperativo, como en la sentencia de un juez, o en un lenguaje persuasivo del tipo "es conveniente", "se recomienda", etcétera. No es posible excluir este segundo juicio (la determinación de la conducta a seguir) y lenguaje de la ciencia jurídica.

de averiguar que la parte de un contrato tiene derecho a una indemnización por el incumplimiento de las obligaciones contractuales a cargo de la otra, hace falta elegir por medio de qué acción judicial o recurso extrajudicial podrá hacerse efectiva. Este segundo juicio es también una operación intelectual propia del oficio del jurista. El valor social de este juicio, esto es la posibilidad de que sea seguido por los interesados, cuando no lo emite un juez o magistrado investido de potestad pública, depende exclusivamente de la autoridad científica (sabiduría socialmente reconocida) del jurista que lo haya emitido y por eso vale simplemente como consejo o recomendación.

Cuando este segundo juicio lo hacen personas investidas con potestad pública, como lo son ahora los jueces ordinarios, tiene valor imperativo y constituye una orden que ha de ser obedecida. En esta situación, la incidencia de la potestad pública no cambia la naturaleza intelectual del juicio que emiten los jueces oficiales. Ellos disciernen lo que es de cada quien en el litigio planteado, lo mismo que un jurista a quien se le hace una consulta, y cuando dictan la sentencia hacen esencialmente lo mismo que un jurista privado cuando aconseja a su cliente: determinan cuál es la conducta que ha de practicarse para resolver el caso. El acto del juez no deja de ser un acto propio del oficio jurídico, la solución de un conflicto específico, ni se convierte en el acto de un gobernante que emite una orden general imperativa (ley o decreto) que supone fundada en la voluntad política. Lo único que sucede es que la sentencia del juez se “reviste”, se pone el traje, de orden imperativa porque actúa en nombre del poder público, pero la sustancia del acto no es más que el juicio por el que se discierne lo justo del caso concreto y se determina el modo de practicarlo.

El fin propio de la ciencia jurídica consiste entonces, además del discernimiento de lo justo en situaciones concretas, en definir los actos (medios) a realizar para hacerlo efectivo. Tiene así el derecho una finalidad teórica, la declaración de lo que es justo en situaciones concretas, y otra práctica, el juicio acerca del medio idóneo. Pudieran reunirse ambas diciendo que el derecho es la ciencia de lo justo posible o practicable.

Para hacer su cometido, la ciencia jurídica, a través de una experiencia secular, ha ido formando una amplia variedad de herramientas intelectuales e integrándolas en un cuerpo de doctrina que se ha

venido transmitiendo, con más o menos fidelidad y profundidad, a través de las generaciones de juristas hasta nuestros días. Este cuerpo de doctrina o saber jurídico comprende, como lo ha hecho ver Juan Vallet de Goytisolo,<sup>14</sup> siguiendo a Francisco Elías de Tejada, cuatro niveles de conocimientos: a) el saber jurídico común o *sindéresis*, que corresponde al conocimiento de los primeros principios de la razón práctica; b) el saber filosófico, que corresponde a la filosofía del derecho; c) el saber científico, que es el conocimiento de la doctrina jurídica (nociones, instituciones, reglas, distinciones, soluciones), y d) un saber técnico o instrumental que comprende los conocimientos y habilidades necesarios para hacer efectiva la aplicación del derecho, como la redacción de escritos, la localización de las fuentes jurídicas, las habilidades de negociación, etcétera.

Retomando la cuestión que se pretende resolver en este trabajo, la utilidad del método de solución de casos para la formación jurídica, se puede dar un paso adelante señalando que se trata de averiguar de qué manera puede ayudar ese método a formar juristas que entienden que su labor es resolver casos concretos y no la de mantener o reformar el orden social.

### III. Los hábitos intelectuales del jurista

La formación universitaria está enderezada a formar hábitos o virtudes intelectuales en los estudiantes, más que a difundir conocimientos. La ciencia jurídica, como cualquier otra, no existe en las bibliotecas o en los laboratorios, sino en las inteligencias de quienes la cultivan. Para mantener viva la ciencia jurídica es preciso formar juristas, personas que posean, en la manera más perfecta posible, los hábitos propios de la jurisprudencia. Para determinar cómo puede la discusión de casos ayudar a la formación de los juristas, se precisa averiguar cuáles son los hábitos intelectuales que caracterizan al jurista cuya labor, como ha quedado acotado arriba, es la de un jurisprudente.

Tomaré como referencia principal en esta cuestión la excelente obra de Antonio Gómez Robledo, *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*

---

<sup>14</sup> Vallet de Goytisolo, J., *Metodología jurídica*, Civitas, Madrid, 1988, pp. 69 y ss.

*tuales*,<sup>15</sup> que es un libro que, sin exagerar, debieran leer todos los universitarios que, conforme a la genuina tradición universitaria, aspiran a ser sabios y no sólo a tener un título profesional. De conformidad con lo que enseñó Aristóteles en el Libro VI de su *Ética Nicomaquea* y que luego recogió Santo Tomás y la tradición filosófica posterior, las virtudes intelectuales son la sabiduría, la ciencia, el intelecto o intuición (como prefiere llamarla con acierto Gómez Robledo) de los primeros principios, el arte y la prudencia. Las tres primeras son virtudes de la razón teórica, que se refiere a lo que las cosas son en cuanto tienen de universales y necesarias. El arte y la prudencia son virtudes de la razón práctica que se ocupan de lo contingente, de lo que puede ser o no ser; el arte se ocupa de las obras exteriores que el hombre puede hacer (lo factible), mientras que la prudencia se ocupa de la conducta personal (lo agible). Una persona bien formada intelectualmente ha de poseer todos estos hábitos intelectuales, aunque quizá más desarrollados unos que otros.<sup>16</sup> Un jurista bien formado igualmente deberá poseer todos estos hábitos, pero con el contenido y modalidad propios de la ciencia y la profesión jurídica.

La ciencia jurídica, como ciencia de lo justo practicable o jurisprudencia, se presenta claramente como una ciencia práctica, cuyo hábito principal sería la prudencia, y especialmente la prudencia de lo justo o jurisprudencia. La prudencia general es el hábito que juzga de la conformidad (bondad) o disconformidad (maldad) de las acciones en relación con el bien último o final, que es, ya en el propio pensamiento de Aristóteles, la contemplación de Dios; éste es el bien último de la persona en particular lo mismo que el bien de la comunidad o bien común. La jurisprudencia es una especie de prudencia que tiene como objeto formal el juicio de las acciones humanas por su conformidad o disconformidad con el principio de dar a cada quien lo suyo. El jurista ha de ser, por lo tanto, una persona que tenga la

---

<sup>15</sup> La primera edición es del Fondo de Cultura Económica, México, 1957, reimpr., 1986.

<sup>16</sup> La conocida afirmación de que todas las virtudes crecen simultáneamente es verdadera respecto de las virtudes morales, pues todas implican y requieren entre sí la rectitud de la voluntad, pero no de las virtudes intelectuales; puede, por ejemplo, un científico tener muy desarrollado el hábito de ciencia, pero poca prudencia o sabiduría. Ver Gómez Robledo, *op. cit.*, primer capítulo.

virtud de juzgar la conducta humana bajo la perspectiva de lo justo. Poseer la virtud significa que pueda juzgar con facilidad, seguridad y certeza (en lo que es humanamente posible) y aun en situaciones difíciles, imprevistas o inesperadas.

El acto de la prudencia implica estas tres operaciones intelectuales: la deliberación o análisis, el juicio y la decisión. En la prudencia jurídica, consisten en: 1) el análisis de los hechos y circunstancias del problema o caso que se va a juzgar, así como el análisis de las diversas nociones, reglas, principios o soluciones jurídicas aplicables al caso, contenidas en las fuentes: la ley, los precedentes judiciales, la costumbre, y la doctrina; 2) el planteamiento del caso desde la perspectiva de alguna de esas nociones, reglas o principios jurídicos, de lo cual deriva el juicio acerca de qué es lo suyo de cada quien en esa situación concreta, y 3) de la decisión acerca del medio adecuado para hacer que se practique la justicia posible, es decir que se dé efectivamente a cada quien lo suyo.

La sola enunciación de este proceder demuestra que la prudencia no se basta a sí misma. No es un simple juzgar y decidir intuitivo sin razonamiento ni reflexión, sino el hábito de un juzgar informado por nociones teóricas, gracias a las cuales se conocen objetivamente los hechos del caso y se permite declarar lo que es de cada quien. Para juzgar, por ejemplo, de la responsabilidad que puede exigir una persona que recibió unas mercancías dañadas del vendedor, hace falta conocer en qué consiste el daño, lo cual podría necesitar conocimientos de física o química, pero también y sobre todo hace falta saber qué es un contrato de compraventa, cuál es la responsabilidad que tiene cualquier vendedor por la calidad de las mercancías y la que tiene el actual vendedor de conformidad con lo que las partes hayan pactado, así como del valor general que tienen los pactos en los contratos, su validez y eficacia, etcétera. Sin estas nociones y otras muchas semejantes, alguien podrá ciertamente hacer un juicio, pero lo más probable es que sea erróneo a menos que atine, como el burro que tocó la flauta, “por casualidad”. Esta afirmación no excluye la posibilidad de una intuición inmediata de la solución correcta a casos específicos, pero por lo general esta intuición es resultado del hábito adquirido a base de juzgar con esfuerzo y razonamiento en un

número suficiente de casos, o bien es una mera hipótesis de solución cuya veracidad debe ser demostrada por razonamiento.

No hay verdadera prudencia sin teoría, ni jurisprudencia sin ciencia del derecho. El jurista ha de tener por consiguiente también el hábito o virtud de ciencia, especialmente de la ciencia jurídica que ha ido elaborando la humanidad a través de los siglos, con avances y retrocesos, a partir sobre todo de la experiencia jurídica romana.

El hábito de ciencia consiste en el conocimiento de las cosas por sus causas; es un conocimiento de lo que hay en ellas de universal, inmutable y necesario, por lo que no puede haber conocimiento científico de las cosas particulares; es un conocimiento que no es de evidencia inmediata, por lo que su veracidad tiene que demostrarse. El hábito de ciencia no es sólo saber lo que una cosa es, sino además demostrar que es así, por lo que se ha considerado que es un hábito demostrativo; la demostración se hace por medio del silogismo deductivo, que procede de lo más general a lo menos general, o por medio de la inducción, por la cual se infiere un conocimiento general a partir del examen de casos particulares, pero éste es, como opina Aristóteles, un método menos seguro y más bien funciona como un medio para establecer una de las premisas para un silogismo deductivo que es el que tiene mayor fuerza demostrativa.

El jurista ha de tener el hábito de la ciencia jurídica, que es un conjunto de conocimientos acerca de ciertas conductas o relaciones sociales. Conceptos como los de acto jurídico, convenio, declaración de voluntad, contrato, obligación, propiedad, posesión, sucesión, etcétera, son conceptos universales abstraídos de la realidad de la vida social, cuya veracidad puede demostrarse. Las semejanzas, diferencias, distinciones y analogías entre esos conceptos son también parte de la ciencia jurídica, lo mismo que los conjuntos de reglas o instituciones, las reglas para orientar el juicio, así como los precedentes judiciales que valen, no como solución particular de un caso (no hay ciencia de lo singular) sino como solución generalizable a casos iguales o análogos. Ordinariamente esto, y casi exclusivamente esto, es lo que se enseña en las facultades de derecho mexicanas.

Siendo la ciencia en general y también la jurídica un hábito demostrativo requiere partir de principios de evidencia inmediata que no necesitan demostración. Sin esos puntos de partida, todo el razo-

namiento estaría en el aire. Las ciencias especulativas parten de los primeros principios de la razón teórica (principio de identidad, de no contradicción, de tercero excluido, de causalidad o razón suficiente); las ciencias prácticas, de los primeros principios de la razón práctica (obra el bien y evita el mal, a cada quien lo suyo, principio de finalidad). El hábito de conocimiento de ambos principios fue llamado “intelecto” por la filosofía medieval y *sindéresis* cuando se hacía referencia exclusiva al intelecto de los principios prácticos. Gómez Robledo lo ha llamado intuición, que parece una designación correcta pues denota el modo inmediato como se alcanza originalmente el conocimiento de estos principios evidentes, lo cual no excluye que pueda progresarse en su comprensión mediante razonamiento, pues su intuición, aunque luminosa, es imperfecta. El jurista ha de poseer este hábito, especialmente la *sindéresis*, que es la base de su ciencia jurídica, y la razón última de sus decisiones prudenciales. Desgraciadamente son pocas las facultades de derecho en las que se intenta formar este hábito, pues en la mayoría de ellas simplemente se ignora su existencia.

El jurista, iluminando su prudencia con los hábitos de ciencia y de intuición de los principios prácticos o *sindéresis*, juzga y declara lo que es suyo de cada quien y luego decide ejecutar una acción para que efectivamente lo justo sea cumplido. En la ejecución de la acción interviene el otro hábito de la razón práctica llamado arte. El arte no es mera habilidad operativa, pues siendo una virtud intelectual supone la posesión de ideas universales, es decir de una ciencia; no es arte la habilidad de un curandero para recetar remedios que ha experimentado eficaces sin saber por qué lo son; sí lo es el hábito del médico que diagnostica con base en sus conocimientos científicos. Las acciones exteriores que el jurista practica para hacer efectivo lo justo concreto consisten, por lo general, en escritos y discursos o alegatos verbales. Requiere de la virtud del arte, específicamente de las tres artes liberales tradicionales que constituían el *trivium*: lógica (arte del buen pensar), gramática (arte de la expresión escrita) y retórica (arte de la expresión verbal y de la argumentación). Antiguamente se procuraba que los estudiantes adquirieran estos hábitos en los estudios preparatorios, lo cual desgraciadamente ya no sucede ahora, por lo que ingresan a las facultades de derecho jóvenes por lo

general carentes de ellos. Esto ha movido a algunas facultades a tratar de suplir estas deficiencias, pero en mi opinión con poca visión, pues se han limitado a dar cursos meramente instrumentales que pretende habilitarlos para escribir (como cursos de redacción), para hablar bien (cursos de oratoria) o para discutir (por medio de “debates”), pero sin formarles el hábito intelectual respectivo, que es como darles las recetas del curandero sin enseñarles medicina.

La sabiduría es el hábito mental del conocimiento general y abstracto de todas las cosas, conocidas en relación con sus últimas causas y especialmente en relación con su causa final. Es el hábito propio de la metafísica, o conocimiento del ser creado, y de la teología o conocimiento de Dios, como lo señalaba el propio Aristóteles. La sabiduría, como la virtud intelectual más alta que de algún modo coordina las otras —“virtud arquitectónica” la llama Gómez Robledo— es también una forma de vida, la vida contemplativa, y una experiencia religiosa. Conjuga el amor al bien con la posesión de la verdad, en cuanto esto es humanamente posible y alcanzable.

En el ámbito jurídico, la sabiduría implica la contemplación intelectual y amorosa de la justicia,<sup>17</sup> no de una justicia abstracta impersonal como si fuera simplemente un “ideal”, sino de la justicia como virtud del ser humano y como atributo de Dios que encamina todo su obrar hacia el bien del prójimo y de la comunidad, y de la justicia como primer principio (a cada quien lo suyo) del juicio jurídico. Para el creyente, que además de conocer por la inteligencia conoce por la fe, la sabiduría implica la contemplación, la Justicia de Dios, que se cumple de modo paradigmático y humanamente visible en la obra jurídica, a la vez que misericordiosa, de la Redención, donde el Justo paga (cumple una deuda) por los pecadores. La sabiduría permite al jurista ubicar el papel que le corresponde jugar en la vida humana, ubicar el derecho en el conjunto de las ciencias y ubicar la materia jurídica, las acciones humanas, en el conjunto de los seres.

Resumiendo lo anterior, puede decirse que la formación intelectual del jurista requiere principalmente del cultivo del hábito de la

---

<sup>17</sup> Para la formación de este hábito resulta muy productiva la lectura de Gómez Robledo, Antonio, *Meditación sobre la justicia*, UNAM, 1963, reimpr., FCE, México, 1982.

prudencia, es decir del hábito de juicio que se efectúa en los dos aspectos ya señalados, la declaración de lo justo concreto y la decisión sobre los medios adecuados. Esta prudencia ha de estar informada por el hábito de la ciencia jurídica, guiada de manera general por el hábito de intuición de los primeros principios, auxiliada por los hábitos del buen pensar (lógica), buen decir (gramática) y buen argumentar (retórica), y finalizada hacia la sabiduría. La conjunción de estos hábitos implica la posesión de los diferentes saberes jurídicos (saber común, saber filosófico, saber científico y saber instrumental) a los que se hizo referencia en el primer epígrafe de este trabajo.

#### **IV. Cómo puede servir la discusión de casos a la formación del jurista**

Habiendo precisado lo que se entiende por ciencia jurídica y cuáles son los hábitos mentales del jurista, se está en posibilidad de opinar con fundamento acerca de la utilidad formativa de la discusión casuista en las facultades de derecho.

Cabe advertir que hay varias maneras de discutir los casos y son diversas las finalidades que se pretenden con ello. Por eso no es conveniente hablar de “el método del caso” como si fuera un método único. Por el momento, pueden vislumbrarse cuatro finalidades a las que puede servir la discusión de casos: *a)* puede ser un modo de adquirir, por inducción, el conocimiento de la ciencia jurídica; *b)* puede ser un modo de reforzar los conocimientos jurídicos adquiridos mediante contacto con una exposición abstracta de los mismos, sea en la cátedra magisterial, sea en la lectura de una obra general, de modo que los casos sirvan a manera de ejemplos que ilustran el contenido de los principios, reglas e instituciones jurídicas previamente explicadas; *c)* puede ser un modo de adquirir la prudencia jurídica haciendo que los estudiantes se habitúen a solucionar casos, o *d)* puede ser un modo de adquirir, mediante la realización de obras prácticas relacionadas con un caso, alguna de las artes más específicamente jurídicas, como la redacción de documentos jurídicos, la obtención de pruebas, la discusión entre posiciones contradictorias, u otros semejantes. Analizaré sucesivamente estas posibilidades.

## 1. LA DISCUSIÓN DE CASOS COMO MEDIO DE ADQUIRIR CIENCIA JURÍDICA POR INDUCCIÓN

Esta es la finalidad que tiene la discusión de casos en las facultades de derecho de los Estados Unidos. Allá se estableció este método en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, en el año 1870, para luego extenderse a las otras facultades.<sup>18</sup> La idea era sustituir la antigua cátedra magisterial expositiva con una especie de “laboratorio”, en el cual los estudiantes analizarían los hechos de casos resueltos en sentencias de los jueces de apelación, con el objeto de inferir y entender los principios y reglas conforme a los cuales los jueces emitían la sentencia. En el punto de partida de esta iniciativa está como una minusvaloración de la ciencia jurídica hecha por los propios juristas por no ser, como las ciencias naturales, una ciencia empírica que procede a partir de la observación, medición y cuantificación de los fenómenos para luego inducir los conocimientos generales. Con el uso de este método pensaban que el derecho ganaba categoría científica.

La discusión de casos se centra en el análisis de las sentencias dictadas por los jueces de segunda instancia y que se recopilan en libros auxiliares de las cátedras conocidos como *casebooks*. En cada caso, el estudiante puede leer la exposición de los hechos que constituyen el litigio, según como los han percibido los jueces, sus reflexiones y razonamientos para justificar el fallo y el fallo mismo. No se trata de una discusión para solucionar el caso, sino de una discusión para entender el caso y su solución, y de este modo conocer, por inducción, las reglas y principios jurídicos involucrados.

Esta metodología habitúa a los estudiantes a analizar los hechos del caso y a conocer por inducción las reglas y principios jurídicos en cuestión, no en su forma abstracta sino como elementos actuantes en la decisión judicial, y les proporciona además el conocimiento de una solución que en principio, por la regla *stare decisis* (respetar los precedentes judiciales), es aplicable a casos iguales y semejantes. Los estudiantes aprenden a entender las decisiones de los jueces, pero no

---

<sup>18</sup> Friedman, Lawrence, *A History of American Law*, 2a. ed., Simon & Schuster, Nueva York, 1985, pp. 612-614.

a juzgar los casos, por lo que cuando tiene que juzgar uno su primera reacción es la de buscar un precedente que haya resuelto un caso igual, de modo que la solución la tendrán ya dada, o un caso semejante y entonces tendrán que argumentar para justificar su extensión por analogía al caso en cuestión.

Después de más de un siglo de la práctica de esta metodología, los mismos juristas americanos han detectado algunos de sus defectos.<sup>19</sup> El primero es que la discusión de casos consume mucho tiempo, por lo que los estudiantes no alcanzan a tener una comprensión global de las reglas, principios e instituciones jurídicos propios de cada rama del derecho y tienen que contentarse con el conocimiento de las reglas más importantes. Esto además conduce a la falta de elaboración de una doctrina jurídica abstracta, sistemática, lo cual genera cierta inseguridad en las soluciones, poco control racional de las decisiones judiciales y dificultad para estudiar el derecho como ciencia.

En vista de esas dificultades, los libros que recopilan las sentencias que se analizan en las aulas llamados *casebooks* se han ido modificando para, además de coleccionar sentencias, ofrecer, junto con cada sentencia, una serie de materiales adicionales, como notas técnicas o introducciones preparadas por el autor de la colección, citas de textos legales o de obras doctrinales o referencias bibliográficas para ahondar sobre las soluciones, de modo que ahora se les llama libros de casos y materiales (*case and materials on...*). Un paso posterior y más radical en esta dirección ha sido la elaboración, por el American Law Institute y desde hace ya setenta años, de trabajos de síntesis conocidos como *Restatements*,<sup>20</sup> de cada una de las diversas

---

<sup>19</sup> Ver una síntesis de esta discusión en Serna de la Garza, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza de derecho en México*. Documentos de trabajo del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2003, pp. 7 y ss.

<sup>20</sup> El *Restatement of the Law* es una obra doctrinal, emprendida por el *American Law Institute*, que intenta recopilar y presentar temáticamente en una forma ordenada el derecho elaborado por los tribunales. Comprende diversas obras dedicadas a campos específicos. En la primera edición del *Restatement of the Law* se publicaron las siguientes: *Agency* (1933), *Conflict of Laws* (1935), *Contracts* (1932), *Judgments* (1943), *Property* (vols. 1 y 2, 1936; vol. 3, 1941; vols. 4 y 5, 1944), *Restitution* (1937), *Security* (1942), *Torts* (vols. 1 y 2, 1936; vol. 3, 1938; vol. 4, 1939), *Trusts* (1935). Veinte años después se comenzó a hacer una segunda edición, *Restatement of the Law. Second*, de las obras ya publicadas: *Agency 2a.* (1958),

ramas jurídicas, en los cuales se presentan de modo abstracto y sistemáticamente ordenados las reglas y los principios jurídicos. En estos libros aparecen casos, pero ya no como un medio para inferir inductivamente las reglas, sino como ejemplos o ilustraciones (*illustrations*) de las reglas expuestas de manera sistemática y abstracta.

## 2. LA DISCUSIÓN DE CASOS COMO EJEMPLOS DEL CONTENIDO DE LAS REGLAS Y PRINCIPIOS JURÍDICOS

Es muy común en las cátedras de las facultades de derecho que los profesores se sirvan de ejemplos que expliquen o ilustren el contenido de lo que previamente han expuesto. Esto se hacía ya en las facultades de derecho medievales, en las que los profesores, para ilustrar la doctrina que explicaban, proponían casos.<sup>21</sup> Los profesores proponen estos casos sin intención de provocar discusión alguna y sólo con una finalidad explicativa. Algo semejante son los casos que se proponen en los *restatements* americanos y los ejemplos que se encuentran en manuales universitarios en uso en las facultades mexicanas, en algunas ocasiones con intención jocosa. También sucede en las cátedras que se propone a los estudiantes la discusión de un caso que está estrechamente conectado con la exposición magisterial previa; la discusión puede incluso ir orientada a encontrar la solución del caso, pero la finalidad es meramente explicativa de lo que se ha dicho, o introductoria a lo que se va a decir, de modo que el profesor, después de una breve discusión improvisada, retoma la palabra y continúa con su exposición.

Esta forma va orientada, igual que la anterior, a adquirir el hábito de la ciencia jurídica, pero se distinguen en cuanto al tipo de conoci-

---

*Conflict of Law 2a.* (1971), *Contracts 2a.* (1981), *Judgments 2a.* (1982-1988), *Property 2a.* (*Landlord and Tenant*, 1977; *Donative Transfers*, 1983), *Restitution* (1988), *Torts* (1965, 1977, 1979), *Trusts* (1959-1987); y se han hecho otras sobre campos nuevos: *Foreign Relations Law of the US* (1987), *Suretyship and Guaranty* (1995), *Unfair Competition* (1993), *Property* (1977), *Restitution* (1982-1988).

<sup>21</sup> El método pedagógico iniciado por los glosadores y continuado durante la Edad Media y hasta la codificación contenía ocho pasos, uno de los cuales era el de ejemplificar, a lo cual llamaban *casum figurare*. Ver Wieacker, *op. cit.*, p. 46.

mientos que adquieren. Aquí, lo que el estudiante aprende es el contenido de las reglas y principios, su sistematización y orden, y no la solución misma de los casos, la cual ordinariamente olvida con la confianza de que poseyendo las reglas y principios podrá posteriormente encontrarla por sí mismo.

Este método tiene el inconveniente de que privilegia excesivamente el conocimiento de la teoría jurídica, de modo que se pierde de vista la finalidad práctica, prudencial, de la ciencia jurídica. Los estudiantes terminan sus estudios siendo meramente unos “teóricos” que no se han ejercitado en la solución de casos. Esto se mitiga un poco con la costumbre de que los estudiantes de derecho trabajen en los últimos semestres de la carrera, pero no es un remedio suficiente, pues muchos de los trabajos que obtienen son más bien de gestión de trámites administrativos y judiciales que de participación en la discusión de las soluciones de casos.

El paso de utilizar los conocimientos teóricos para resolver casos concretos no es tan fácil como pareciera. No basta la simple posesión intelectual de los conocimientos teóricos para que un joven resuelva un caso jurídico. Puede cualquier profesor hacer la experiencia de explicar una institución jurídica, asegurarse que el o los estudiantes la hayan aprendido teóricamente, y luego proponerles un caso en que sea necesario aplicar esa institución y verá que pocos son los que saben aplicar la teoría al caso. Lo que sucede es que tienen el hábito de ciencia, pero carecen del hábito del juicio o prudencia.

### 3. LA DISCUSIÓN DE CASOS COMO MEDIO DE ADQUIRIR EL HÁBITO DE LA PRUDENCIA

Esta discusión se da con el objeto de encontrar la solución de un caso aplicando reglas y principios jurídicos ya conocidos. Es un método que sirve no para formar el hábito de ciencia, que se supone ya adquirido en cierto grado, sino para adquirir el hábito de la prudencia jurídica o jurisprudencia. Es un método tradicional, que se practicaba en las universidades europeas medievales y que se practicó en la Universidad de la Nueva España, aunque se fue paulatinamente olvidando por influjo, primero, del racionalismo jurídico, que pretendía derivar todo el derecho, incluso las soluciones a casos específicos, a

modo deductivo (*more geométrico*) a partir de axiomas o verdades evidentes, y luego por influjo de la codificación y la equiparación del derecho con el contenido del código, lo cual hacía pensar que el derecho consistía en la ley y no en las decisiones de los jueces, que en todo caso eran meros “aplicadores” de la ley.

Esta es la forma de discusión de casos que me parece más formativa, pues forma el hábito principal del jurista que es la prudencia, acostumbrando al estudiante a emitir juicios que declaren qué es lo justo en situaciones concretas y cuál es el medio adecuado para ponerlo en práctica. Para que este ejercicio resulte verdaderamente formativo es necesario que al practicarlo el estudiante ya posea un cierto grado de ciencia jurídica, de modo que los casos que se propongan a su juicio sean resueltos conforme a la ciencia aprendida y no meramente por una confusa intuición de lo que parece justo en el caso. Si la ciencia no precede a la prudencia el estudiante termina acostumbrado al irracionalismo o la arbitrariedad de la decisión.

#### 4. LA DISCUSIÓN DE CASOS COMO MEDIO PARA ADQUIRIR ALGUNA DE LAS ARTES AUXILIARES DEL DERECHO

La discusión de casos puede servir también para enseñar y habituar a los estudiantes a adquirir y ejercer ciertas habilidades necesarias en la profesión jurídica, como redactar escritos, debatir posiciones o presentar y obtener pruebas. Es lo que se pretende cuando en las aulas se hacen ejercicios de simulación de juicios o clínicas procesales, en los que se pide a los estudiantes que uno represente oralmente el papel de juez y otros dos el papel de abogados de las partes en conflicto, a fin de que aprendan a redactar escritos de demanda y contestación, a argumentar verbalmente a favor de posiciones determinadas, a presentar pruebas, a decidir sobre la admisión o el rechazo de las pruebas, a redactar una sentencia y habilidades semejantes que son indispensables en la práctica profesional.

Las habilidades que propician estos ejercicios, para que se constituyan como hábitos intelectuales, requieren ser informadas por la ciencia correspondiente. La redacción de documentos jurídicos, por ejemplo, si pretende ser algo más que la copia y la repetición de ciertas fórmulas verbales que se consideran casi mágicas, debe estar in-

formada por la ciencia jurídica que es la que informa el contenido de los escritos y por la ciencia gramática que informa la corrección y coherencia de la expresión. Lo mismo se puede decir de los ejercicios de debate de posiciones: si no están informados por conocimientos jurídicos, lógicos y retóricos, en vez de ser un ejercicio racional se convierten en una discusión torpe, que muchas veces no hace más que exaltar los ánimos de los participantes, lo cual puede sin embargo resultar muy entretenido para algunos estudiantes, especialmente para aquellos que les gusta hablar sin saber, que no son pocos.

## V. Conclusión

La utilidad que puede tener la discusión de casos para la formación del jurista no es pues una sola, sino varias y, además, no es de tal magnitud que pueda suplir la enseñanza mediante lecciones que explican el contenido de un temario. Pretender que con la sola discusión de casos se adquiriera toda la ciencia jurídica mínima que debe poseer un jurista se ha demostrado algo imposible en la misma práctica de las facultades de derecho estadounidenses que han ido reconociendo paulatinamente la necesidad de acudir a materiales (obras doctrinales, notas técnicas, introducciones, etcétera) que complementen lo que aprenden inductivamente mediante el análisis de las decisiones judiciales. La valoración de los ejercicios de discusión de casos ha de hacerse en el contexto de su contribución a una formación integral del jurista, es decir una formación que le permita adquirir equilibradamente los hábitos de ciencia, prudencia y arte, coordinados y estructurados por la sabiduría.

En nuestra tradición universitaria, en la que el derecho se aprende principalmente mediante las lecciones magisteriales y la lectura de libros que proponen las reglas y principios jurídicos en forma abstracta y sistemática, los diversos ejercicios de discusión de casos pueden ser un complemento que enriquezca esta tradición docente. La visión general de una materia, su ordenación sistemática, las relaciones de semejanza y diferencia entre las instituciones y reglas de una y otra materia, la claridad de las soluciones, la sencillez del conjunto, que son propias de esta forma docente cuando es bien ejercida no deben desecharse o menospreciarse por la sola razón de las desventajas que

tiene esta forma de enseñar, como la tan mentada “pasividad” de los estudiantes; no hace falta recordar que no hay soluciones perfectas.

Los diversos ejercicios de casos integrados a esta tradición docente, es decir que se hagan sin merma de la comprensión global y sistemática de cada materia jurídica, podrán enriquecerla, principalmente en lo relativo a la formación de los hábitos de prudencia y arte, y hacer que la enseñanza jurídica sea congruente con la naturaleza práctica de la ciencia jurídica.

En particular me parece que la enseñanza del derecho se beneficiaría con discusiones de casos orientadas a formar en los estudiantes el hábito de la jurisprudencia, es decir a declarar lo justo en casos concretos y el modo de ponerlo en práctica. Para explicar la utilidad que puede tener este ejercicio, propongo a continuación de manera muy breve un método para llevarlo a cabo.

Se debe proponer a los estudiantes, con anticipación, un caso para que ellos por su parte procuren solucionarlo acudiendo a las fuentes que les sugiera el profesor. Resulta mejor encargar la solución del caso a un grupo de estudiantes, con un responsable principal, que a un estudiante en particular, pues de esa manera se alientan a estudiar y debatir entre sí, aunque siempre habrá esa especie de alumnos “lastres” que no hacen más que gravitar.

La discusión del caso puede hacerse, de conformidad con el método tradicional de la prudencia, en tres pasos: deliberación, juicio y decisión.

La deliberación consiste en un doble análisis: el de los hechos del caso, con el objeto, primero, de comprenderlos con claridad y luego, de distinguir entre los hechos jurídicamente relevantes de los irrelevantes, y el análisis de las reglas, instituciones o precedentes aparentemente aplicables al caso. El ejercicio de poner atención a los hechos y discernir entre ellos los importantes de los que no lo son van habituando a los estudiantes a tener esa minuciosidad propia del análisis jurídico que constituye una parte, llamada “circunspección”, del hábito de la prudencia. El análisis de las instituciones en juego les hace, por una parte, recordar, repensar y afinar el conocimiento de la doctrina aprendida al mismo tiempo que los habitúa a preguntar a otros (los autores, la ley, los jueces) y recibir su consejo, formando así esa otra parte de la prudencia que es la docilidad.

El juicio consiste en la elección de una regla o institución aplicable al caso ya depurado, es decir habiendo ya separado los hechos jurídicamente irrelevantes. La elección de la regla aplicable equivale a plantear o proponer el caso desde una determinada perspectiva jurídica. Puede, por ejemplo, un caso que involucra a uno que quiere reclamar contra el poseedor de un bien del primero, plantearse desde el punto de vista de la propiedad, del usufructo, de un contrato de arrendamiento de cosa o de un depósito. La cuestión es entonces elegir cuál de éstas es la regla aplicable o, en otras palabras, cuál es el planteamiento correcto. Pero no basta con esa elección; además es necesario demostrar que es la elección correcta, lo cual se hace haciendo ver la concordancia de los hechos del caso con los supuestos de la regla aplicable, por ejemplo, si el poseedor tenía un derecho vitalicio de usar y disfrutar la cosa, habría que inferir que el planteamiento correcto es el de usufructo. En la discusión sobre el planteamiento correcto también es muy útil el argumento de reducción al absurdo que permite descalificar un planteamiento haciendo ver las consecuencias absurdas que tendría.

El tercer paso, la decisión, consiste en la elección del medio adecuado para resolver el caso que ordinariamente será una acción o excepción procesal, aunque puede haber otros medios como el otorgamiento de una garantía, la solicitud de una medida provisional, el ejercicio de un interdicto, entre otros.

Estos tres pasos están lógicamente entrelazados. El análisis de los hechos y las instituciones permite conocer y precisar la materia o caso que se va a juzgar y entrever las posibles soluciones. Si esta operación de análisis es incompleta, porque se dejan fuera hechos relevantes o se descartan instituciones aplicables, el juicio será incorrecto. El juicio sobre la institución o regla aplicable es la parte más importante y la que más requiere de la pericia del jurista; exige que éste tenga en la mente, en la memoria —¡cuántos crímenes pedagógicos se han cometido por odio a la memoria!— el conocimiento claro y distinto de las instituciones y reglas jurídicas que le permita elegir con seguridad, siempre relativa, la aplicable al caso; muchas veces los estudiantes son incapaces de encontrar la regla aplicable simplemente porque sus conocimientos aplicables no están presentes cuando procuran juzgar el caso sino que se hallan como guardados

en su memoria; quizá sucede que los estudiantes se han habituado a utilizar esos conocimientos que adquieren en las clases únicamente para resolver exámenes o responder preguntas teóricas y no para resolver casos; de ellos se puede decir que tienen el hábito de ciencia, pero lo que le hace falta es precisamente el hábito de juzgar los casos, la jurisprudencia. Del juicio sobre el planteamiento del caso, se deriva de forma natural la solución aplicable: si el caso involucra, por ejemplo, el derecho de propiedad que tiene una persona respecto de una cosa que otro posee, es claro que el recurso adecuado será la acción de propiedad (acción reivindicatoria) o un interdicto posesorio.

Dada esta interrelación entre los tres pasos, se puede proponer que la forma de evaluar el trabajo de los estudiantes en la solución de casos pondere la congruencia y sensatez de su razonamiento más que la corrección de la solución. Se puede considerar en primer lugar el planteamiento del caso o elección de la regla aplicable y evaluar si lo que propone el estudiante es un planteamiento sensato, es decir ajustado en cierta medida a los hechos del caso; cabe aquí advertir que en muchos casos no es posible hablar de un solo planteamiento “correcto” pues se trata de un juicio acerca de una materia particular y contingente que puede comprenderse de varias maneras. En segundo término podrá evaluarse la argumentación que hace el estudiante para defender el planteamiento que hace, desde la perspectiva de si es una argumentación dirigida a demostrar que el planteamiento es adecuado, y no, como muchas veces sucede, una mera repetición enfática con diversas palabras del planteamiento mismo o de los hechos del caso. Finalmente puede tomarse en consideración la congruencia de la solución que propone el estudiante con el planteamiento del caso, de modo que la solución sea una consecuencia lógica del planteamiento y no una mera invención u ocurrencia del tipo “hay que reformar la ley” para resolver el caso.

Los casos pueden ser más o menos difíciles según el nivel de estudios de los estudiantes. La dificultad puede estar en varios aspectos: o en la complejidad de los hechos del caso, o en la dificultad de encontrar el planteamiento adecuado, por ser varios posibles o no haber aparentemente una regla o institución aplicable, o bien en la definición del medio adecuado para solucionarlo por ser varios los posibles o aparentemente insuficientes. Me parece que los casos más intere-

santes a fin de desarrollar la prudencia jurídica son los que el trabajo se centra, no en el análisis de los hechos, sino en el planteamiento del caso y en la definición de la solución adecuada; la discusión sobre el medio de solución está estrechamente ligada con la discusión sobre el planteamiento del caso y en muchas ocasiones puede descartarse un planteamiento que parece correcto, desde el punto de vista de ajuste de la institución a los hechos del caso, pero que sin embargo daría lugar a una solución insuficiente o incluso absurda. Por eso me parece que es mejor poner a consideración de los estudiantes casos con hechos sencillos, ya depurados, pero que den lugar a una discusión interesante sobre su planteamiento correcto, del tipo de los casos que consideraban y discutían los juristas romanos y que hoy pueden consultarse en el Digesto, que casos con hechos complejos en los que buena parte de la discusión, y quizá toda, se destine a determinar cuáles son efectivamente los hechos jurídicamente relevantes, es decir que sólo propician una discusión de lo elemental.

Una cuestión que suele surgir en la discusión de cualquier caso es la relativa a la prueba de los hechos. Cuando la discusión trate de definir el planteamiento correcto y la solución del caso es conveniente anticipar que todos los hechos que se han mencionado en el relato del caso se tienen por probados, para evitar así que la discusión se desvíe. Ciertamente que será conveniente que los estudiantes aprendan cómo probar los hechos ante el juez, pero esto ya es materia no propiamente de la prudencia jurídica, sino del arte de la argumentación, que podrán y deberán adquirir en otro tipo de ejercicios.

© Índice General

© Índice ARS 30