

## ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA DOCENCIA JURÍDICAS EN SU DIMENSIÓN CONTEMPORANÉA

José GÓMEZ TAPIA\*  
Roberto A. OCHOA ROMERO\*\*

SUMARIO: I. *Una aproximación al estado de la cuestión en la investigación jurídica.* II. *Enfoques epistemológicos de la investigación jurídica.* III. *La enseñanza del derecho: sus antecedentes en México.* IV. *Categorías conceptuales fundamentales.* V. *Dimensiones de la enseñanza jurídica.* VI. *Reflexiones finales.* VII. *Bibliografía.*

### I. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

La ciencia, a partir de la propuesta metodológica de Mario Bunge, es un estilo de pensamiento y de acción. Precisamente el más reciente, el más universal y el más provechoso de todos los estilos, que sólo se crea y recrea a través de la investigación, para concretarse en un producto final llamado conocimiento científico, el cual, por su propia naturaleza, ha permitido al hombre alcanzar “una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta”.<sup>1</sup>

La ciencia jurídica, en su dimensión contemporánea<sup>2</sup> —al igual que cualquiera de las disciplinas científicas de orden cultural—, se inscribe en

\* Doctor en derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México; líder del Cuerpo Académico de Derecho de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.

\*\* Doctor en derecho por la Universidad Complutense de Madrid; investigador en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, y profesor de derecho procesal penal constitucional en la Escuela Libre de Derecho.

<sup>1</sup> Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, 4a. ed., México, Ediciones Siglo Veinte, 1990, p. 9.

<sup>2</sup> Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 5a. ed., México, Porrúa, 1996, pp. 12-30; Nino, Carlos Santiago, *Algunos modelos metodológicos de “ciencia” jurídica*, 2a. ed., México, Fontamara, 1995, pp. 11-20.

el marco de esta conceptualización; por ende, requiere de una revisión permanente para garantizar la vigencia y la trascendencia de su conocimiento, no sólo a la luz de las diversas sistemáticas construidas a partir del abordaje teórico y metodológico del derecho, sino, especialmente, a la luz de los distintos ordenamientos e institutos jurídicos que han estado vigentes desde que Protágoras cuestionó el *nomos* tradicional, dejando claro que el hombre es la medida de todas las cosas. Sócrates, quien con su muerte igualó al derecho, la justicia y la ley, instituyendo con tal acción el principio de legalidad —vigente en nuestros días—, y Aristóteles, al establecer la distinción decisiva entre las igualdades numérica y proporcional, incorporó al derecho positivo la *epieikeia*, instituto jurídico rector de toda decisión judicial cuya pretensión sea la justicia. De ahí hasta la incorporación al derecho contemporáneo de la nueva concepción de los derechos humanos, producto del renacer del pensamiento humanista, que coloca al hombre como centro y eje del universo.

Para concretar su teleología, la ciencia jurídica recurre a la investigación científica. Ésta se traduce en un proceso que, a través del abordaje teórico y metodológico del derecho desde una perspectiva tridimensional, que lo concibe como norma, hecho y valor, identifica, individualiza, clasifica y registra las fuentes de conocimiento de lo jurídico en sus aspectos sistemático, genético y filosófico, para generar, al igual que en las demás ciencias, su esquema conceptual y metodológico.

La investigación jurídica, desde un enfoque contemporáneo y de acuerdo con sus objetivos, se cultiva en dos niveles: el teórico o fundamental y el fáctico.<sup>3</sup> El primero está orientado a desarrollar una genuina ciencia del derecho, puramente cognoscitiva y axiológicamente neutral, a través del análisis teórico y metodológico del derecho, interpretado en sentido objetivo, y del *sollen in extenso*, en sus dimensiones ontológica, gnoseológica, axiológica, teleológica, y por ende, epistemológica, y del complejo constructivismo conceptual tradicionalmente denominado dogmática jurídica. El objetivo es doble: por un lado, esclarecer y sistematizar los conceptos jurídicos fundamentales que resuelvan el problema central del derecho en cuanto a su sustento y principio constitutivo —*quid jus* y *quid juris*—; y, por otro, la reconstrucción racional de la metodología apropiada a una empresa intelectual que satisfaga los objetivos y las funciones de la actividad teórica y práctica de los juristas.

<sup>3</sup> Witker, Jorge y Larios, Rogelio, *Metodología jurídica*, México, UNAM-McGraw-Hill, 1997, pp. 190-194.

Con relación al segundo nivel, habida cuenta de que el derecho como objeto cognoscible de la ciencia jurídica, además de ser un orden normativo, fácticamente es un fenómeno cultural que desde una perspectiva histórico-genética contiene los valores reales de una sociedad, la investigación jurídica se orienta, entonces, al análisis contextual de las diversas manifestaciones fenoménico-jurídicas en sus dimensiones diacrónica y sincrónica, enfoques inevitablemente vinculados, en virtud de que lo diacrónico depende, epistemológicamente, de lo sincrónico interpretado dinámicamente.

## II. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Desde una perspectiva contemporánea, dos son los enfoques epistemológicos para el abordaje teórico y metodológico del derecho como objeto de estudio de la ciencia: el formal y el fáctico; la metodología general es la propia de la ciencia.<sup>4</sup> En la perspectiva formal, el derecho se analiza como un sistema de normas dado (*quid iuris, quid ius*), que es necesario conservar y reproducir; en el ámbito material, aparece como un conjunto dinámico de prescripciones que se adecuan y cambian con las relaciones sociales, y que imponen al investigador un trabajo interdisciplinario para interpretar en forma holística la institución o norma jurídica *in extenso*.

Es necesario dejar establecido, en el marco de lo planteado, que al derecho es dable estudiarlo en diversos planos: filosófico (axiología y teleología jurídicas); en el normativo, como derecho objetivo vigente y no vigente, y en su dimensión sociológica o materialista, como un hecho. De igual forma, es indispensable apuntar que, a diferencia del resto de las ciencias y disciplinas, el conocimiento científico jurídico se construye atendiendo a una estrategia metodológica integrada por los métodos generales de las ciencias (el hipotético-deductivo<sup>5</sup> y el método científico);<sup>6</sup> los relativos al derecho, determinados por los paradigmas que en el campo del conocimiento jurídico se han sistematizado, y los definidos por la rama del derecho que ha de constituirse en el objeto de estudio del diseño de investigación propuesto y los referentes al conocimiento sistematizado en escuelas y corrientes dogmáticas, producto de su abordaje teórico y metodológico en los niveles ontológico, axiológico, gnoseológico y teleológico. Su integración dialéctica

<sup>4</sup> Bobbio, Norberto, *Contribución a la teoría general del derecho*, Madrid, Debate, 1988, p. 113.

<sup>5</sup> “El método hipotético-deductivo”, *Metodología del conocimiento científico*, México, Ediciones Quinto Sol, 1985, pp. 279-283.

<sup>6</sup> Bunge, Mario, *op. cit.*, nota 3, pp. 45-62.

ha permitido la construcción de los modelos metodológicos de la ciencia jurídica: *jusnaturalismo*, *jusnormativismo* y *jussociologismo*.<sup>7</sup>

La ciencia, como también la ha definido Mario Bunge, es un sistema de ideas establecidas provisionalmente (conocimiento científico) y una actividad productora de nuevas ideas (investigación científica). Dentro de esta última perspectiva, la investigación jurídica, en el ámbito de la enseñanza del derecho, se asume, por un lado, como el proceso que tiene por objeto el estudio de las reglas que rigen las operaciones lógicas e instrumentales destinadas a resolver problemas jurídicos, entendiendo por problemas jurídicos aquellos inherentes al sentido normativo de actos normativos o normados. Por ende, su finalidad es primordialmente cognoscitiva y no normativa.

Por otro lado, la investigación jurídica constituye un recurso del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho centrado en el alumno, que por su enfoque teórico y metodológico integra los referentes racionales y empíricos de esta disciplina en sus dimensiones normativa y fáctica, en el que se privilegian los espacios de análisis y discusión del profesor y sus alumnos, quienes, en conjunto, proponen y estudian a fondo un problema de índole jurídica.

La investigación, como actividad generadora de conocimiento, por tanto, tiene por objeto la verificación de la vigencia del conocimiento sistematizado en torno a su objeto de estudio; la reconceptualización de éste, o bien su desplazamiento por uno nuevo. En esto radica la importancia del método a utilizar, el cual, por la naturaleza del objeto de estudio ubicado en el mundo normativo, debe ser, *sollen*, con sus tres significados o funciones normativo-jurídicas —ordenar, facultar y permitir positivamente la consecuencia—<sup>8</sup> imponen la necesidad de adecuar los dos grandes métodos de la ciencia contemporánea, orientados a la demostración y a la verificación, para, por un lado, establecer la correspondencia unívoca entre los presupuestos normativos y los elementos fácticos que adquieren significación jurídica para el derecho, y así estar en posibilidad de concretar la vigencia material de los principios normativos del orden jurídico vigente y de los fines del derecho *in extenso*. Se trata de dar cumplimiento a los dos rasgos esenciales de la ciencia: la racionalidad y la objetividad.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Witker, Jorge y Larios, Rogelio, *op. cit.*, nota 5, pp.132 y ss.

<sup>8</sup> Kelsen, Hans, *Teoría pura del derecho*, México, UNAM, 2000, p. 90.

<sup>9</sup> Racionalidad.

a) Que está constituido por conceptos, juicios y raciocinios, y no por sensaciones, imágenes, pautas de conducta, etcétera.

b) Que esas ideas puedan combinarse de acuerdo con algún conjunto de reglas lógicas, con el fin de producir nuevas ideas (inferencia deductiva). Éstas no son enteramente nuevas desde un punto de vista estrictamente lógico, puesto que están implicadas por las premisas

El objeto de estudio de la investigación jurídica desde la perspectiva dogmática, se concreta en el análisis de las fuentes formales del derecho, a través del empleo de los instrumentos lógicos y epistemológicos que es dable aplicar a la materia jurídica, sin omitir las técnicas más adecuadas para la elaboración, investigación y aplicación del derecho. Esta perspectiva metodológica puede concebirse, como lo plantea Cornelutti, como una ciencia de la ciencia, como una ciencia al cuadrado, o una ciencia que se estudia a sí misma;<sup>10</sup> es decir, una disciplina que se ocupa de estudiar las técnicas científicas más adecuadas para penetrar y comprender el campo del derecho. Para ello es indispensable el manejo de la lógica proposicional, para estar en posibilidad de operativizar la lógica jurídica y la lógica deontica, herramientas indispensables del análisis lógico de las proposiciones de esta índole, construidas para validar el objeto de análisis, debido a que la primera operación que debe realizarse para validar hipótesis científicas es el *análisis lógico* tanto sintáctico como semántico, sean estas de naturaleza fáctica o no.

Un ejemplo claro que se ha desarrollado en México es el modelo lógico del derecho penal, creado por Olga Islas de González Mariscal, que se funda en la lógica matemática, específicamente en el cálculo de primer nivel, y en la lógica formal, cuya estructura se sustenta en la distinción de los niveles del lenguaje. Su punto de partida es la distinción entre el conocimiento analítico y el conocimiento sintético. La teoría del derecho penal se sitúa en el área del conocimiento sintético. Esto obliga al teórico a señalar previamente el objeto de conocimiento que se propone explicar, objeto que para el iuspenalista está constituido por las normas penales, y dentro de ellas, específicamente, los delitos, las punciones, las penas y todo lo inherente a las medidas de seguridad; objetos de cognición que generan en dos niveles conceptuales diferentes la ciencia del derecho penal. En un nivel general, y a través de un proceso de uniones sintácticas y de abstracción semántica, surge la teoría general de las normas jurídico-penales, la teoría general de los delitos, la

de la deducción; pero son gnoseológicamente nuevas en la medida en que expresan conocimientos de los que no se tenía conciencia antes de efectuarse la deducción.

c) Que esas ideas no se amontonan caóticamente o, simplemente, en forma cronológica, sino que se organizan en sistemas de ideas; esto es, en conjuntos ordenados de proposiciones (teorías).

Objetividad.

a) Que el conocimiento científico concuerda aproximadamente con su objeto; que busca alcanzar la verdad fáctica.

b) Que verifica la adaptación de las ideas a los hechos recurriendo a técnicas e instrumentos de naturaleza fáctica. Bunge, Mario, *op. cit.*, nota 3, pp. 15 y 16.

<sup>10</sup> Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, nota 4, p. 62.

teoría general de las puniciones y la teoría general de las penas y la teoría general explicativa de la problemática de las medidas de seguridad. En el nivel particular, y por medio de un proceso de especificación semántica, se elaboran las teorías particulares de los objetos de cognición referidos.<sup>11</sup>

Desde la perspectiva materialista, el objeto de estudio de la investigación jurídica se concreta en dos vertientes. Primero, en el derecho como agente de control social, que a través de la legislación vigente regula la estructura y las funciones y actividades de las tres esferas del ejercicio del poder soberano, y, en segundo lugar, en el derecho como instrumento de cambio, que por ser la expresión de la *praxis* organizada de los valores sociales de mayor magnitud del hombre, vigentes en el proyecto institucional generado a partir de los principios filosóficos, jurídicos y políticos del humanismo renacentista llamado Estado, exige la depuración y reconstrucción permanente de su orden jurídico.

Su operativización ha permitido definir, entre otras, las siguientes líneas de investigación: análisis de la práctica jurídica (*law-ways*) y de la vida de los grupos (*folk-ways*); análisis de roles, que se concreta en los estatutos legales, e incluye investigaciones sobre los diversos tipos de personal que cumplen funciones en el sistema legal; análisis organizacional, que se interesa en la interrelación existente entre instituciones vinculadas con la administración del sistema y las clases de normas e interpretaciones que desarrollan; análisis normativo, que intenta descubrir la relación entre las normas legales y sus valores subyacentes, en el marco del *ethos* vigente; análisis institucional, centrado en el estudio de la relación entre el derecho y otras instituciones de la sociedad;<sup>12</sup> y, en general la revisión permanente de la vigencia sociológica de los valores jurídicos fundamentales del Estado: libertad, igualdad y seguridad, en el marco de las condiciones materiales de las relaciones sociales mediatisadas por la constante tensión entre justicia y ley; habida cuenta de que, como ya se dejó planteado, el humanismo renacentista trajo como consecuencia política la asunción de la responsabilidad del hombre de crear su propia organización.

La investigación jurídica, como estrategia del proceso aprendizaje-enseñanza, es una de las áreas menos considerada en la formación e información de los abogados y juristas, sobre todo en el nivel de licenciatura. Ello obedece, entre otras causas, a modelos de enseñanza decimonónica; a me-

<sup>11</sup> Islas de González Mariscal, Olga, *Análisis lógico de los delitos contra la vida*, 4a. ed., México, UNAM-Trillas, 1998, pp. 5-8.

<sup>12</sup> Evan, William M., *Introduction. Some approaches to the sociology of Law, Law and Sociology*, Nueva York, The Free Press of Glencoe, 1962, pp. I y II.

todologías de enseñanza-aprendizaje no sustentadas en el aprendizaje significativo que se refleja en maestros que encaminan su trabajo más a los contenidos que al efectivo aprendizaje del estudiante; separación de los textos jurídicos del entorno social e internacional, etcétera. Evidentemente, esta forma de transmitir el conocimiento no es pertinente con los nuevos escenarios del ejercicio de la abogacía,<sup>13</sup> en los que la tarea de investigación pasa a jugar un papel fundamental. Autoformación que supone hacer confluir sobre un mismo plano la actividad indagatoria propia de la investigación, el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas, lo mismo que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje deben proporcionarse a los estudiantes, y la concepción del derecho que se pretenda enseñar por el docente.

La investigación jurídica bajo esta modalidad debe entenderse como un saber práctico, un saber hacer-algo; es decir, generar conocimientos en un campo determinado. Asimilar la formación y desarrollo de habilidades, competencias y destrezas en el alumno. Desde un hecho jurídico, debe reconocer que el derecho forma parte de las ciencias sociales (y/o culturales, como indica Mario Bunge) y está constituido por normas coactivas, por hechos o relaciones sociales históricas y por valores —génesis y fundamento de índole social objetiva de los bienes que tutela la norma jurídica—. Elementos, todos ellos, construidos y reconstruidos por el investigador al abordar un tema-problema de investigación. Se debe identificar, dados los escenarios antes descritos, que el derecho se integra por distintas fuentes: ley, jurisprudencia, doctrina, costumbre, así como por todas las manifestaciones sociales referidas a actividades legales y judiciales experimentadas por una comunidad (literatura, testamentos, fallos, refranes, aforismos, monumentos históricos, costumbres, hemerografía, etcétera).

En el plano docente implica no sólo formar individuos a través de la investigación en el ámbito jurídico, sino también enseñar a investigar dentro del ámbito jurídico, atendiendo a las concepciones, a los hechos, a los fines, a los principios, a los intereses y a los valores del derecho. Enseñanza que debe crear y desarrollar una relación cognitiva que construya el objeto de investigación en el ámbito jurídico de forma crítica-dialéctica; es decir, hacer transitar al alumno por las siguientes etapas cognitivas: curiosidad, observación, abstracción, comprobación argumentativa y producto científico nuevo.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Crisis del Estado, extinción de la soberanía clásica, legislaciones zonales e internacionales de eficacia real, formas alternativas para la resolución de controversias, transacciones de intangibles servicios, trato nacional al ejercicio profesional de extranjeros, etcétera.

<sup>14</sup> Witker, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, México, Porrúa, 2008, pp. 151 y ss.

La enseñanza de la investigación tiene por tanto cuatro premisas:

- a) Supone tener como referente el proceso de la generación efectiva de los conocimientos; es decir, da mejores resultados basar la didáctica de la investigación en la enseñanza de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico, que enseñar recetarios teóricos que inhiben en el estudiante sus capacidades de análisis, síntesis, crítica, etcétera.
- b) Si se quiere enseñar a investigar prácticamente, es decisivo cambiar el énfasis en la didáctica de la misma, pasando de una enseñanza teórica, abstracta y general, a una didáctica basada en la capacitación y entrenamiento en todas y cada una de las operaciones que ocurren real y efectivamente durante el proceso de la producción de conocimientos científicos.
- c) Enseñar a investigar es un proceso complejo y prolongado, por lo que es necesario planear estratégicamente la didáctica de la investigación, atendiendo al nivel de enseñanza.
- d) El aprendizaje de la generación científica se optimiza al lado de otro investigador en plena producción.

La enseñanza de la investigación jurídica, desde una perspectiva formativa, supone mucho más que un simple recetario analizado a través de textos. Requiere poner en práctica el intelecto del alumno, en el análisis de textos, hechos y contextos.

### III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: SUS ANTECEDENTES EN MÉXICO

De acuerdo con los resultados de un estudio realizado por Sergio López y Héctor Fix-Fierro, en el que se exploraron las dimensiones del cambio jurídico en los últimos treinta años en México, se llegó a la conclusión de que “la enseñanza del derecho y la profesión jurídica eran, por diversas razones los sectores que en términos relativos habían evolucionado menos, lo cual representaba un potencial freno a la consolidación de un nuevo Estado de derecho”.<sup>15</sup> En la enseñanza del derecho, sostienen dichos autores, el número de estudiantes y de escuelas de derecho (sobre todo de carácter privado) ha crecido muy rápidamente, y se han multiplicado los programas de

<sup>15</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio, “¡Tan cerca, tan lejos! Estado de derecho y cambio jurídico en México (1970-1999)”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXIII, núm. 97, enero-abril de 2000, p. 221.

posgrado especialmente fuera de la capital. Sin embargo, al mismo tiempo subsiste la percepción de que la enseñanza del derecho sigue siendo, por lo regular, muy tradicional, pues transmite en su mayoría modelos teórico-jurídicos decimonónicos; por ende, los estudiantes no egresan con capacidades y conocimientos técnicos suficientes —que, por otra parte, no siempre son determinantes en la práctica—.<sup>16</sup> En suma, “el país no está produciendo, ni en número ni en calidad, los profesionistas del derecho que su actual etapa de desarrollo requiere”.<sup>17</sup>

Con relación a los escenarios del derecho mexicano en el siglo XXI, se dará respuesta a las demandas impuestas por los gobernados, a las instituciones, a la realidad nacional y a las determinadas por los escenarios globales dentro del contexto de la mundialización, en los siguientes órdenes:

En el ámbito nacional, en el marco del modelo de jurisdicción constitucional europeo afín a la tradición jurídica mexicana. La justicia constitucional, desde un enfoque funcional, se constituye en un proceso expansivo orientado hacia la consolidación del Estado constitucional y democrático de derecho, por lo que es indispensable privilegiar el desarrollo del juicio de amparo y de los nuevos procesos de control constitucional; resultado del complejo contexto económico y político que necesariamente ha condicionado, condiciona y condicionarán el replanteamiento de las tendencias constitucionales básicas entre las que destacan: 1) reforma electoral; 2) constitucionalización de los derechos fundamentales contenidos en los instrumentos de carácter internacional vigentes en el Estado mexicano;<sup>18</sup> 3) equilibrio de poderes entre el presidente y el Congreso; 4) reforma integral del Poder Judicial; 5) constitucionalismo social; 6) Constitución y economía; 7) ampliación e incorporación y, por ende, positivización del catálogo de derechos humanos; 8) derechos humanos en los rubros de inmunidad y de extraterritorialidad; 9) fortalecimiento del federalismo; 10) reforma integral al municipio, y 11) adecuación de la normativa a los retos que impone la internacionalización de la economía mediante la internacionalidad de los mercados de insumos, consumo y financiación, que rompa con las fronteras geográficas y, por ende, limite en forma creciente la ejecución de las políticas cambiaria, monetaria y tributaria de Estado nacional.

En el rubro de impartición de justicia, el escenario futuro, además del indicado, dará respuesta con calidad y pertinencia a las siguientes necesida-

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 227.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 243.

<sup>18</sup> Proceso que ha iniciado con las reformas constitucionales en las materias de juicio de amparo (publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 6 de junio de 2011) y en la de derechos humanos (publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2011).

des: 1) modelos de decisión judicial contemporáneos; 2) justicia restaurativa; 3) juicios orales; 4) positivización de la denominada tercera vía en materia de consecuencias jurídicas del delito; 5) justicia para adolescentes; 6) formas alternativas para la solución de conflictos legales; 7) mecanismos constitucionales de control del poder estatal; 8) derecho corporativo *in extenso*; 9) derecho a la propiedad intelectual; 10) derecho fiscal; 11) derecho internacional económico; 12) derecho del comercio internacional; 13) derecho de la competencia (prácticas desleales y prácticas restrictivas, entre otras); 14) derecho ecológico y ambiental planetario; 15) tutela de los derechos difusos a través de instrumentos jurisdiccionales supranacionales; 16) Corte Penal Internacional; 17) arbitraje internacional, etcétera.

La reforma al sistema penal constitucional, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 18 de junio de 2008 —cuya *vacatio legis* es de ocho años—, se constituye en una de las reformas más significativas al sistema de justicia penal, por estar orientada, por una parte, a la creación de un marco normativo *ad hoc* para enfrentar a la delincuencia organizada, establecer razonables condiciones de seguridad pública, reducir la impunidad, abatir la corrupción y mejorar, en general, el desempeño estatal en lo que respecta a la prevención del delito, la seguridad y la impartición de justicia penal; esto implica una transformación radical del sistema penal de las 31 entidades federativas y del Distrito Federal y la correspondiente al fuero federal, a fin de positivizarla.

En el contexto internacional destaca la sujeción del Estado mexicano a tribunales supranacionales; el derecho internacional condicionado por organizaciones económicas de esa índole, e incluso supranacionales (FMI, TLCAN, Unión Europea, Mercosur, Banco Mundial, USAID, United States Agency for International Development); asimismo, las áreas de nuevos desarrollos del derecho internacional, como son el derecho del mar, la responsabilidad internacional, el derecho internacional y la protección del medio ambiente, y el derecho internacional de los derechos humanos. El derecho mercantil, que en su capítulo internacional deberá ser congruente con los agrupamientos regionales y con las políticas de globalización originadas en los intereses económicos, comerciales y financieros de los Estados rectores de la economía mundial.

De igual forma, el derecho del trabajo se encuentra condicionado por los acuerdos globalizadores de las economías: Unión Europea, Tratado de Libre Comercio de Norteamérica y Mercosur, con lo que se sustituye la teología tutelar propia del Estado de bienestar, por un derecho regulador del mercado laboral, incorporando por ende las categorías —por el momento

prejurídicas— de flexibilidad, movilidad, desregulación, productividad, calidad y competitividad.

Finalmente, está el derecho económico y la globalización, el cual, en función de los procesos de integración y de globalización, plantea al derecho interno desafíos colosales, pues las categorías modernas centradas en los Estados como corporaciones territoriales estancas, se muestran insuficientes y disfuncionales para los nuevos actores de la economía multilocal en vigor. Lo global flexibiliza normas y procedimientos y, más que regular problemas verticales domésticos, las nuevas normas jurídicas buscan disciplinar aspectos horizontales amplios. Los Estados pierden centralización, y los derechos nacionales dilatan cada vez más sus premisas para subsumirse en tratados y acuerdos que disciplinan globalmente las mercancías (OMC), los servicios e inversiones (AMI), con lo cual estas normas con vocación de globalidad suplantan a los derechos domésticos tradicionales.

Desde este enfoque, el derecho nacional deberá crear las condiciones jurídicas pertinentes que concreten la armonización de las experiencias jurídicas de los sistemas jurídicos contemporáneos, lo cual ya existe en algunos grupos regionales, como la Unión Europea, que ha sobrevivido jurídicamente, aunque entre los países miembros se encuentran representados los sistemas anglosajón y el romano-canónico. De igual forma, se exige un replanteamiento en la vieja categorización de lo público en oposición a lo privado, a fin de crear el andamiaje jurídico que soporte las estructuras diseñadas para responder a los intereses trasnacionales de las grandes corporaciones, los bancos y las firmas de inversión, el FMI, el GATT-OMC y toda la enredada trama complementaria de instancias públicas y privadas que operan y que, al hacerlo, asumen las funciones y la estructura virtual de un supraEstado.

Es evidente que el plexo jurídico que el Estado mexicano ha venido construyendo en las últimas décadas del siglo XX y durante el presente siglo, descansa fundamentalmente en el cumplimiento de las ideas de justicia, bien común, equidad, igualdad material, en el marco de los retos que impone la globalización; de ahí que un Estado constitucional, en su dimensión contemporánea, sea capaz de dar puntual respuesta a la auténtica transformación dentro de un régimen de mercado abierto y competitivo en una democracia plena y funcional, habida cuenta de que el derecho, como sistema de normas coactivas que el Estado impone a la sociedad, constituye un fenómeno histórico en constante evolución, que en la materia que nos ocupa tiende a regular los intercambios de bienes, inversiones y servicios entre agentes públicos o privados originarios o procedentes de diversos países o regiones.

En estas condiciones, sus normas pueden ser de orden público económico o privadas consuetudinarias; por ejemplo: normas públicas, como los derechos especiales de giro del (FMI), los acuerdos de la (OMC), o normas privadas consuetudinarias, como los *incoterms*, que fijan las condiciones de entrega de las mercancías en una compraventa internacional. Tales normas se caracterizan por estar sustentadas en premisas de cooperación institucionalizada que las distinguen de las normas y preceptos emanados de los procesos de integración regional al estilo de la Unión Europea, del Telecan o Mercosur, que se fincan en premisas de supranacionalidad o supraestatalidad. En suma, estos son algunos de los retos que debe asumir el derecho contemporáneo.

#### IV. CATEGORÍAS CONCEPTUALES FUNDAMENTALES

Entre las instituciones que la humanidad ha creado, la universidad es la que se dedica esencialmente al conocimiento. Desde la antigüedad han existido centros de investigación cultural, que constituyen el antecedente histórico de las universidades actuales. La “academia” de Platón y el “Liceo” de Aristóteles fueron escuelas de la Grecia clásica que corresponden a estas casas de estudios, como lo fue la Biblioteca de Alejandría y las escuelas árabes.<sup>19</sup> Son, además de los centros de enseñanza y aprendizaje de la educación superior, los centros de reunión de hombres y mujeres interesados en la discusión y en la investigación de todos los temas de la cultura.

De su nacimiento griego la universidad recibió el espíritu de libre discusión, característico de las épocas de la alta civilización. Del mundo helénico recibió su misión de libre investigación. La aplicación práctica de la cultura fue la orientación que le dio el mundo latino germano, la extensión de la cultura —rasgo que caracteriza a la universidad en su dimensión contemporánea— la adquirió en la medida en que la sociedad fue democratizándose.<sup>20</sup>

La universidad —centro del pensamiento independiente—, como toda estructura formal del Estado, posee una misión y una visión, que integran en forma dialéctica sus tres funciones sustantivas. Su teleología se explica a través de dos objetivos fundamentales. Uno, al que puede dársele la categoría de primario, por su naturaleza eminentemente humanista,<sup>21</sup> que se

<sup>19</sup> Tünnermann Bernheim, Carlos, *De la universidad y su problemática. Diez ensayos*, México, UNAM, 1980, p. 13.

<sup>20</sup> Henríquez Ureña, Pedro, *Universidad y educación*, México, UNAM, 1969, pp. 60 y ss.

<sup>21</sup> Desde una perspectiva clásica del humanismo, en palabras de Heidegger: “Pues esto es el humanismo; la meditación y el cuidado para que la persona sea humana y no inhumana;

traduce en el ideal de considerar a la humanidad como una y la misma, independientemente de las diferencias étnicas, ideológicas, nacionalistas, económicas, e incluso religiosas; orientado básicamente a la recuperación de la esencia humana a través de la formación de hombres que posean una perspectiva cognoscitiva humanista que les permita acceder a aquélla; y, el segundo, interpretado como secundario, resultado de las necesidades prioritarias de la sociedad histórica, se materializa en la formación de profesionales —hombres y mujeres que posean una cultura y un conocimiento experto en alguna disciplina del conocimiento humano—, que satisfagan las necesidades del Estado.

Realizar los fines primarios de la educación<sup>22</sup> superior significa ser iniciado en actividades valiosas por el contacto con aquellos que ya las adqui-

“inhumana” significa fuera de su esencia. Pero, ¿en qué radica la humanidad de la persona?”. Heidegger, Martín, *Letter on Humanism*, Nueva York, Basic Writings, Harper-Collins Publishers, 1977, pp. 224 y ss. Continúa exponiendo el autor, que el concepto *humanitas* usado en forma explícita, surgió en la República romana, *homo humanus* se opuso a *homo barbarus* nos dice Heidegger. Esto significaba la posesión de la *virtus* [excelencia] romana a través de la *paideia* [educación] o acción educativa tomada por los romanos de los griegos. Se refería explícitamente a la pedagogía de las escuelas griegas de la época helenística, cuya cultura se adquiría en las escuelas de filosofía. Se centraba esta educación en la erudición y el entrenamiento en la conducta aprobada. La *paideia* así entendida se tradujo como *humanitas*. Por ello es dable afirmar que el primer humanismo —explícitamente expresado— aparece en Roma en su encuentro con la cultura de la civilización griega tardía. El Renacimiento de los siglos XIV y XV en Italia dio también ese sentido a la *humanitas* como: *romanitas* y *paideia* griega [Heidegger, *idem*].

En síntesis, de acuerdo con Heidegger, se entiende por humanismo la preocupación de liberar la propia humanidad y encontrar en ello su valor, entonces el humanismo difiere de acuerdo con la concepción de “libertad” humana que se tenga, así como con la idea “naturaleza humana” que se proponga. Sin embargo, sean cuales fueren estas concepciones de libertad y de humano, se encuentra, en todas ellas, la característica de la *humanitas* del *humanus*, que se determina de acuerdo con una *interpretación* preestablecida de la naturaleza, de la historia, del mundo y del ser como una totalidad. Es decir, de acuerdo con una interpretación filosófica; por lo tanto, la educación humanista será la que libere lo humano en el sentido de que produzca ese tipo de persona; de allí que la finalidad humanista se identifique con la educación *liberal* o liberadora de la esencia humana en cualquier forma que ésta se interprete.

<sup>22</sup> Una parte crucial del problema humano, tanto para los individuos como para las sociedades, consiste en la adquisición y transmisión de “excelencias”—palabra clásica empleada por los filósofos griegos que corresponde al concepto de *areté*— del cuerpo y de carácter. Es este el problema para los seres humanos, puesto que estas excelencias no son innatas ni se adquieren en forma automática en el transcurso de la vida. Frankena, William K., *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*, Chicago, Scott, Foresman, 1965, p. 1.

Proponer una definición precisa del concepto “educación” es bastante complejo, por la amplitud y diversidad de significados que se ha dado a esta palabra; no obstante, en general, el concepto educación puede significar una de estas dos cosas:

rieron y que tienen la paciencia y la competencia necesarias para iniciar a otros en estas actividades; tales fines, como ya se dijo, corresponden a la acción humana, entendida ésta como la recuperación de la esencia humana. En conclusión, los fines primarios de la educación superior son la formación de hombres y mujeres que posean una perspectiva cognoscitiva humanista. Una educación que libremente discuta e impugne todo el saber y su apreciación de la sociedad, en crítica constante, sin que esto suponga el abandono de las lealtades políticas y sociales, pero, sobre todo, del rigor científico que caracteriza al hombre culto.

La rápida transformación que en los últimos años ha tenido lugar en el campo de la política y el desarrollo socioeconómico en los contextos nacional e internacional, la globalización económica, la integración de la Comunidad Económica Europea, la internacionalización de la delincuencia, etcétera, exigen al aparato educacional de la mayoría de los países del orbe, una adecuación más enérgica a tales requerimientos, de la que pueda parecer oportuna en épocas de evolución menos rápida. Ello explica que los fines secundarios de la educación superior dictados por el Estado sean cada vez de mayor exigencia para satisfacer las demandas sociales que considera pertinentes en su doble perspectiva: la adquisición de una cultura general y la especialización en un campo determinado de la misma, cuyo fundamento está dado por las necesidades sociales, en virtud de que la función social de la educación superior consiste primordialmente en la investigación, la discusión y el análisis de los problemas de la realidad social y la búsqueda e instrumentación de soluciones a esa problemática con base en la crítica de la realidad, siempre bajo el concepto de “sociedad universal

1. La actividad de educar llevada a cabo por profesores, escuelas y padres (o aun por uno mismo).

2. El proceso de estar siendo educado (o de estar aprendiendo) que sucede en el niño, o en el alumno.

En este contexto, siguiendo en líneas generales a Peters, se asumen los siguientes criterios para caracterizar el proceso educativo:

1. La educación implica la transmisión y adquisición de un contenido valioso.
2. La transmisión y la adquisición se realizan a través de una forma de enseñanza moralmente aceptable.
3. La educación debe abarcar un cuerpo de conocimientos y posibilitar la comprensión.
4. La educación debe desarrollar un cierto tipo de perspectiva cognoscitiva que no sea inerte.

5. La educación elimina cierto tipo de transmisión de conocimientos que no vaya acompañada de conciencia y voluntariedad por parte del que la recibe.

Véase Schofield, Harry, *The Philosophy of education*, London, Allen and Unwin Ltd., 1972, p. 36.

del conocimiento”<sup>23</sup> constituido por el inmenso campo del descubrimiento y la comunicación, que fluye ahora sin fronteras ni limitaciones de ninguna índole. Esta perspectiva de un orden mundial y nacional en torno al conocimiento impone a las instituciones educativas del nivel superior la obligación de tener una visión de carácter universal que integre lo cognoscitivo y lo pragmático con un profundo sentido humano, a partir de las siguientes categorías:

*Educación para la igualdad.*<sup>24</sup> Propicia la valoración y respeto por la interculturalidad y garantiza la igualdad de oportunidades por género, edad y condición social, con base en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

*Educación integral.* Desarrolla la personalidad<sup>25</sup> del ser humano de forma equilibrada, considerándolo como un ser complejo (biopsicosocial), por lo que cada parte que lo constituye crece y evoluciona armoniosa y proporcionadamente para alcanzar su plenitud, considerando las potencialidades del individuo para desarrollar sus capacidades. Parte del convencimiento de que el ser humano, mientras está vivo, puede favorecer su desarrollo, y por ende alcanza un mayor nivel de aprendizaje. El objetivo de la educación integral es desarrollar habilidades, capacidades, valores,<sup>26</sup> actitudes y aptitudes intrapersonales e interpersonales que le permitan a los actores educativos interactuar en diversas situaciones.

*Educación para la vida activa.* Desarrolla capacidades emprendedoras y creativas para identificar, plantear y resolver problemas<sup>27</sup> en los diversos sectores;<sup>28</sup> implica invertir en los avances de la ciencia y en la creación de tecnología en condiciones apropiadas para la consolidación del estudiante como profesional en los planos local, estatal, nacional e internacional.

La educación integral se opera a través de acciones y tareas que realizan los profesores docentes e investigadores para dar cumplimiento a las respon-

<sup>23</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, del 5 al 8 de julio de 2009).

<sup>24</sup> Artículo 36, párrafo 1, de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

<sup>25</sup> Los factores de la personalidad son: somático, afectivo, comportamental y cognitivo. Véase en general, Rogers, Carl y Rosenberg, Rachel, *La persona como centro*, Barcelona, Herder, 1981.

<sup>26</sup> Responsabilidad, verdad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, amor, tolerancia, probidad, fraternidad, sentido del deber, cooperación, solidaridad, orden, honor, disciplina y vocación para la paz.

<sup>27</sup> De índole social y profesional: medioambientales, demográficos, desarrollo sustentable, migración, empleabilidad, derechos humanos, tendencias del mercado laboral, entre otros.

<sup>28</sup> Productivo, social y de servicios.

sabilidades de formación de recursos humanos y de generación, aplicación, y difusión del conocimiento. Incluye, por tanto, todas las tareas relacionadas con la investigación, la vinculación, la difusión, la extensión, así como actividades artísticas, deportivas, comunitarias, y las necesarias para realizar las funciones sustantivas de la institución y para garantizar la formación integral de los alumnos, sustentada en los cuatro postulados estatuidos por la UNESCO, aprender a: ser, aprender, hacer y emprender, así como el principio de aprender a convivir con sus semejantes y con el medio natural.

Ello explica, como ya se avanzó, que los fines de la educación superior dictados por el Estado sean cada vez de mayor exigencia para satisfacer las demandas sociales que éste considera pertinentes en su doble perspectiva: la adquisición de una cultura general y la especialización en un campo determinado de la misma, cuyo fundamento esté dado por las necesidades sociales *in extenso*, y la búsqueda e instrumentación de soluciones a esa problemática en el marco de los referentes teóricos y metodológicos de la disciplina jurídica sistematizados a partir del conocimiento de frontera y de las experiencias jurídicas contemporáneas vigentes, no sólo en el sistema iberoamericano al que por autonomásia corresponde el sistema jurídico mexicano, sino también de los institutos jurídicos del sistema anglosajón sustentado en el *case law*, por constituirse en referentes obligados para el derecho patrio, sobre todo en los ámbitos penal e internacional.

## V. DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA

Desde el último tercio del siglo pasado, en Latinoamérica se han llevado a cabo una serie de actividades tendentes a cambiar los métodos de enseñanza del derecho, cuyo eje rector sea la enseñanza activa, que exija de los estudiantes una participación directa y constante;<sup>29</sup> que integre en forma dialéctica la teoría y la práctica orientada a la solución de casos prácticos y de problemas,<sup>30</sup> debido a que actualmente sigue privilegiándose como método de enseñanza la llamada “cátedra magistral”, concepción tradicional de corte formalista o positivista ortodoxa, en la que el profesor habla durante la mayor parte del tiempo, y ocasionalmente es interrumpido por un alumno, quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre los que versa la clase. Este método, además de subvertir el papel del

<sup>29</sup> 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, UNAM, 1995, pp. 82 y 83.

<sup>30</sup> Wilson, Richard J., “The New Legal Education in North and South America”, *Stanford Journal of International Law*, vol. 25, 1989, p. 394.

sujeto básico del proceso educativo, produce para el alumno las siguientes desventajas:

- 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) Desconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se dirige tanto a la adquisición de conocimientos, sino más bien a la creación de hábitos mentales, actitudes, manejo de fuentes, adiestramiento en la solución de problemas. En síntesis, lo que Faure llama “aprender a ser”.<sup>31</sup> Por lo demás, la idea de entregar conocimiento se funda en que los contenidos tienen fijeza y permanencia, lo que no es el caso en el derecho actual.

En el marco de esta metodología, los centros de enseñanza del derecho se limitan a comunicar a los alumnos una masa de información enciclopédica, que no apunta a la formación del educando. Es decir, que no lo está internalizando en crear hábitos mentales, vivir experiencias de aprendizaje, desplegar destrezas y habilidades, pilares de todo proceso educativo.

En síntesis, la enseñanza tradicional del derecho expresa y recoge todo el arsenal de conceptos y fundamentos de la vieja educación administrada, dosificada, y que es “enseñada” a estudiantes pasivos, irreflexivos y ausentes de su propio proceso de formación e instrucción; ignorando que la enseñanza jurídica requiere para la materialización de su teleología, de un abordaje teórico y metodológico en sus dimensiones óntica, ontológica y epistémica.

Con relación a la primera categoría —nivel cognitivo *óntico* o descriptivo—, se vincula directamente con la capacidad humana de la memoria, materialmente se apoya en diccionarios, Constituciones, leyes, códigos, reglamentos o circulares. Lo óntico es tan sólo aquello que se refiere en la descripción activamente al ser o a la realidad. Lo *ontológico*, vocablo que se integra con el *on* y *logos*, que significa estudio, conocimiento, tratado o razón, es aquel conocimiento que ya no se satisface con definir o describir, sino que, por el contrario, busca la explicación de la realidad, se basa en la capacidad o virtud humana del raciocinio —convicción o razonamiento—, y materialmente se apoya en libros especializados en las diversas ramas del derecho en que se ha dividido esta disciplina para su estudio.

Finalmente, el *conocimiento epistémico*, cuyo origen semántico es *episteme*, que en griego antiguo significa no el conocimiento o logos, sino el conoci-

<sup>31</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, nota 16, p. 61.

miento o saber del conocimiento; por tanto, entre *episteme* y *logos* existe una diferencia, que es dable identificar desde las ciencias formales. Este saber epistémico algunos lo llaman filosofía de la ciencia, teoría del conocimiento, conocimiento del conocimiento o ciencia de la ciencia. Este tipo de conocimiento es posible gracias a esa capacidad humana que es la reflexión y, consecuentemente, su desarrollo concreto en y con la epistemología; materialmente se apoya en obras altamente especializadas.

Para concretar los niveles de conocimiento descritos y alcanzar la construcción del conocimiento jurídico, es necesario replantear la metodología tradicional de la enseñanza del derecho en el marco de otras experiencias de éxito en sistemas jurídicos de corte anglosajón, y que actualmente dan respuesta a las demandas del mercado laboral.

El método de casos en los Estados Unidos 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 Estados Unidos. El principal responsable de la introducción de este método docente en las escuelas de derecho estadounidenses fue Christopher Columbus Langdell, quien introdujo una serie de modificaciones en la estructura, en la *curricula* y en los métodos de enseñanza jurídica.

Actualmente, el método docente introducido predomina en la mayoría de las escuelas de derecho de los Estados Unidos. Su reforma metodológica se centró en dos rubros: 1) la sustitución del libro de texto por el libro de casos, y 2) 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 modificada. 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, 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,<sup>32</sup> a través del método socrático.

<sup>32</sup> El libro de casos es una precondición del método de enseñanza jurídica basado en casos. De acuerdo con la descripción de Gelli, los libros de casos utilizados en las escuelas de derecho de los Estados Unidos 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 con-

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.<sup>33</sup>

El método de casos basado en el libro de casos y en la clase organizada bajo los cánones del método socrático<sup>34</sup> significó una importante ruptura con el método tradicional de enseñanza jurídica sustentado en la “cátedra magistral”.

ficto 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.

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.

<sup>33</sup> Pérez Lledó, Juan A., “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho, Doxa*, núm. 12, 1992, p. 75.

<sup>34</sup> Desde el primer día de clases en el primer año, el profesor pide a los alumnos leer una o varias decisiones judiciales. Se les pide que lean y comprendan 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:

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 sustyendiendo 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”. Aldisert, Ruggero J., *Logic for Lawyers: A guide to clear legal thinking*, 3a. ed., South Bend, Indiana, National Institute for Trial Advocacy, 1997, p. 128.

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

El método de casos de Langdell terminó por imponerse en todas las escuelas de derecho de los Estados Unidos debido a que las dotó de un gran prestigio, sustrayéndolas de una concepción meramente “vocacional” y situándolas al mismo nivel que las demás escuelas de las universidades.

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: 1) 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”; 2) los casos proveen la matriz fáctica adecuada para que los estudiantes aprendan a aplicar el derecho; 3) el método de casos demuestra de manera muy clara que el derecho es un cambiante cuerpo de doctrina, en constante crecimiento; 4) el método fuerza al alumno a entrar en su dinámica “activa”; 5) el método es más estimulante e interesante para el alumno, comparado con otros métodos más convencionales; 6) junto con el método socrático, el método de casos ayuda a agudizar las mentes de los estudiantes, enseñándoles a pensar por ellos mismos.<sup>35</sup>

## VI. REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, los modelos epistémicos tradicionales de ciencia jurídica, cuyo origen se encuentra en las sistematizaciones de carácter dogmático, resultado del análisis del derecho positivo desde enfoques parciales (históricos, filosóficos y políticos), están siendo cuestionados como metodologías generales para la producción de conocimiento científico, debido a que no son un costructor derivado de la aplicación de una metodología de esa naturaleza.

Es por demás evidente que el único camino para generar ciencia del derecho es la investigación científica, cuya estrategia metodológica es la mis-

<sup>35</sup> 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*, México, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre de 2004, p. 1059.

ma de la ciencia en general; no obstante, por la naturaleza del objeto de estudio, es necesario recurrir también a los métodos particulares de la ciencia del derecho y a los correspondientes a la dogmática jurídica, para estar en posibilidad de identificar, delimitar y definir el problema de investigación, así como estructurar el marco teórico y metodológico indispensable en el diseño de la investigación, en la interpretación de los resultados y en la introducción de las conclusiones en la teoría.

La investigación jurídica, desde una perspectiva formativa, es una de las estrategias básicas para que la formación jurídica cumpla con su misión de dar respuesta a los requerimientos profesionales derivados de los escenarios del derecho contemporáneo en los ámbitos nacional e internacional, con calidad y pertinencia, mediante su incorporación a las diversas técnicas de la enseñanza del derecho congruentes con el aprendizaje significativo.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación superior en su primer nivel radica en la formación de profesionales —hombres y mujeres que posean una cultura y un conocimiento expertos en alguna disciplina del conocimiento humano—, que satisfagan las necesidades del Estado, condicionadas en esta época por la rápida transformación en los campos de la política y el desarrollo socioeconómico en los contextos nacional e internacional, la globalización económica, la integración de la Comunidad Económica Europea, la internacionalización de la delincuencia, etcétera. Se exige al aparato educacional una respuesta clara y pertinente a tales requerimientos, para satisfacer las demandas sociales que considera necesarias en su doble perspectiva: la adquisición de una cultura general y la especialización en un campo determinado de la misma.

Evidentemente, el modelo de enseñanza que actualmente se utiliza en las facultades de derecho sustentado en una interpretación del derecho —como un inorgánico acervo de datos, leyes, códigos o libros, que informan, pero rara vez forman en la reflexión jurídica creativa—, no es pertinente con esa finalidad, a pesar de que la mayoría de los apartados relativos a la misión y visión de los programas educativos vigentes en la República en esta disciplina describen lo contrario. Se ha pasado por alto el hecho de que los programas de este nivel educativo por su naturaleza intrínseca poseen un enfoque eminentemente profesionalizante y, por ende, están dirigidos a capacitar para el trabajo profesional en varios temas específicos y para el adiestramiento en la solución de problemas concretos que se presenten en el espacio ocupacional, lo cual sólo es dable a través del manejo riguroso y metodológico del conocimiento jurídico mediante una estrategia que propicie la participación del estudiante en forma activa, con una actitud analítica, crítica, creativa y reflexiva en la resolución de los problemas en ese ámbito.

La constante transformación del marco institucional mexicano —reformas al sistema de justicia penal, al juicio de amparo y a los derechos humanos a nivel constitucional—, la sujeción del Estado mexicano a tribunales supranacionales; el derecho internacional condicionado por organizaciones económicas de esa índole, e incluso supranacionales (FMI, TLCAN, Unión Europea, Mercosur, Banco Mundial, USAID —United States Agency for International Development—; las áreas de nuevos desarrollos del derecho internacional, imponen la necesidad de sustituir la metodología tradicional de la enseñanza del derecho por una centrada en el alumno, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se caracterice por un enfoque teórico y metodológico que en el marco jurídico vigente en el Estado mexicano integre los referentes racionales y empíricos de frontera del derecho en sus dimensiones normativa y fáctica, para alcanzar el aprendizaje significativo.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA, *Metodología del conocimiento científico*, México, Ediciones Quinto Sol, 1985.
- ALDISERT, Ruggero, J., *Logic for Lawyers*, 3a. ed., South Bend, Indiana, National Institute for Trial Advocacy, 1997.
- BOBBIO, Norberto, *Contribución a la teoría general del derecho*, Madrid, Debate, 1988.
- BUNGE, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, 4a. ed. México, Siglo Veinte, 1990.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel et al., *Estrategias académicas para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2a. ed., México, McGraw-Hill, 2003.
- EVAN, William M., “Introduction. Some approaches to the sociology of Law”, *Law and Sociology*, Nueva York, The Free Press of Glencoe, 1962.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 5a. ed., México, Porrúa, 1996.
- FRANKENA, William K., *Three Historical Philosophies of Education*, Scott, Foresman y Co. s.f.
- GONZÁLEZ IBARRA, Juan de Dios, *Epistemología jurídica*, 3a. ed., México, Porrúa, 2008.
- HEIDEGGER, Martin, “Letter on Humanism”, *Basic Writings*, Nueva York, Harper Collins Publishers, 1977.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro, *Universidad y educación*, México, UNAM, s.f.

- \_\_\_\_\_, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, núm. 97, 2000.
- \_\_\_\_\_, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre de 2004.
- ISLAS DE GONZÁLEZ MARISCAL, Olga, *Análisis lógico de los delitos contra la vida*, 4a. ed., México, UNAM-Trillas, 1998.
- KELSEN, Hans, *Teoría pura del derecho*, México, UNAM, 2000.
- NINO, Carlos Santiago, *Algunos modelos metodológicos de “ciencia” jurídica*, 2a. ed., México, Fontamara, 1995.
- SCHOFIELD, Harry, *The Philosophy of education*, London, Allen and Unwin Ltd., 1972.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos, *De la universidad y su problemática. Diez ensayos*, México, UNAM, 1980.
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, UNESCO, París, del 5 al 8 de julio de 2009.
- WILSON, Richard, “The New Legal Education in North and South America”, *Stanford Journal of International Law*, vol. 25, 1989.
- WITKER, Jorge, (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.
- \_\_\_\_\_, *Metodología de la enseñanza del derecho*, México, Porrúa, 2008.
- \_\_\_\_\_, y LARIOS, Rogelio, *Metodología jurídica*, México, UNAM-McGraw-Hill, 1997.