



Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
Primer Semestre, año 2017.
Volumen 4, número 1.

La Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho es una publicación de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Es una publicación internacional, con trabajo conjunto entre Chile y Brasil. La Revista tiene por objetivo central configurarse como un espacio académico de encuentro entre investigadores, abogados y expertos en educación (licenciados en educación, profesores, psicólogos educacionales y sociólogos de la educación) a propósito de la investigación sobre pedagogía universitaria, docentes universitarios, estudiantes universitarios, enseñanza-aprendizaje del derecho, prácticas docentes, profesión jurídica y currículo.

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
En línea. Coodirección
Chile Dra. María Francisca Elgueta. Brasil Dr. Renato Duro Dias.
ISSN 0719-5885
rpedagogia@derecho.uchile.cl
+56 2 9785397

Algunos derechos reservados. Publicada bajo los términos de la licencia Creative Commons atribución - compartir igual 4.0 internacional.



EL MÉTODO DE LOS CASOS EN LA PEDAGOGÍA JURÍDICA DE LOS EEUU: UNA VALORACIÓN SUBJETIVA.

The method of the cases in the legal pedagogy of the usa: a subjective assessment.

José Gabilondo¹

Resumen: Desde su implementación a finales del siglo XIX en la facultad de derecho de la Universidad de Harvard, el método de los casos ha sido la técnica pedagógica emblemática de las facultades de derecho de los EEUU. Este artículo desglosa y contextualiza esta institución clave de la pedagogía jurídica estadounidense para dar una visión crítica y actual. Primero, se sitúa el método como una parte orgánica y renovadora de un sistema jurídico centrado en la revisión judicial, la inseguridad jurídica, y la contenciosidad como rasgo de la cultura nacional. Segundo, se examina cómo el docente maneja el método para fomentar la capacidad dinámica en el alumno para sintetizar, interpretar, y crear doctrina legal. Por último, se considera como la crisis de legitimidad a través de la cual están pasando las facultades de derecho podrá afectar el futuro de este método de transmisión jurídica.

Palabras clave: método de los casos, método Socrático, Christopher Columbus Langdell, revisión judicial, Common Law, Asociación Estadounidense de Abogados

Fechas recepción 7 de Julio 2016

Fecha aceptación 12 septiembre 2016

1 Profesor Titular, Facultad de Derecho, Universidad Internacional de la Florida, Miami; gabilond@fiu.edu; +1305 710 5656

Abstract: Since its introduction at Harvard Law School in the late 19th century, the case method has been the dominant teaching technique associated with American legal education. This article analyzes and contextualizes this pedagogical institution to provide a critical and current account of the method. First, the article situates the case law method as an organic part of a legal system built on judicial review, stare decisis, and legal uncertainty. Second, the article provides a technical analysis of how the case law method is intended to give law students a structured framework for absorbing, interpreting, and creating legal doctrine. Finally, the article situates the case law method in the context of a crisis in the popular legitimacy of legal education that may impact the future of this distinctive form of legal pedagogy.

Key words: case law method, Socratic method, Christopher Columbus Langdell, judicial review, Common Law, American Bar Association

Introducción

Este trabajo examina el uso del método de los casos en la pedagogía jurídica estadounidense. Aunque también se usa el mismo método en las facultades de las ciencias empresariales (donde empezó), esta técnica pedagógica se asocia por excelencia con la formación de los alumnos de derecho. Hecha famosa en la película *The Paper Chase* por la forma en que un profesor de derecho lo desempeña, la técnica básica consiste en una indagación al alumno por parte del profesor, el cual encuentra su inspiración en una dialéctica Socrática.² A través de ella el profesor debe conducir al alumno a que él – y sus colegas que son videntes y participantes implícitos activos de este proceso – entienda el razonamiento lógico del juez que escribe el fallo jurídico.

La teoría tradicional detrás de esta minuciosa (y particularmente angustiante) examinación del fallo, es que existe un cuerpo de normas universales (el *common law*)

² En español la película se llama *Vida de un Estudiante*. La obra dramatiza el primer año de la carrera de Derecho en la Universidad de Harvard.

de las cuales se ha desprendido la conclusión particular del fallo y su razonamiento jurídico. El propósito de la dialéctica es que el alumno, guiado por las preguntas abiertas del profesor, pueda identificar, asimilar y evaluar estas normas subyacentes en la argumentación del juez. Una parte importante de este proceso de asimilación conceptual consiste en identificar posibles contradicciones en las normas aplicables y tomar en cuenta cómo el análisis y la conclusión pudieran alterarse ante variaciones en los hechos. Al enfatizar la contingencia de las conclusiones —porque derivan directamente de los hechos particulares de la situación— se enfatiza en una forma de socialización que toma como inevitable cierto grado de inseguridad jurídica. De esa manera el alumno va interiorizando no solo el cuerpo de principios jurídicos, sino también una manera dialéctica de sintetizar un supuesto de hechos y el *common law*.

Si bien la sociedad y las instituciones jurídicas han ido evolucionando a lo largo del tiempo, en el siglo y medio de su implementación, la lógica del método de los casos aquí señalado permanece relativamente intacta desde su origen. Diversas facultades de derecho han experimentado otras formas de instrucción, pero el método sigue siendo la técnica emblemática en la pedagogía jurídica. Además, sigue siendo una forma conveniente de comprender la cultura jurídica de los EEUU porque esta pedagogía arroja luz sobre las dinámicas clave del *common law*. Por consiguiente, este artículo ofrece una valoración subjetiva de esta técnica bajo tres aristas. Primero, se ubica al método como parte orgánica de la tradición jurídica del *common law* y la centralidad que tiene en ella el juez y — particularmente — su poder de revisión jurídica. Luego, para concretar la discusión, se da una visión técnica de cómo se aplica el método, ofreciendo observaciones sobre la experiencia personal de quien escribe. Por último, se concluye examinando los retos actuales que enfrenta la enseñanza del derecho en los EEUU.

EN LA SOMBRA DEL JUEZ

Es de suma importancia para la comprensión del método ubicarlo en el sistema jurídico del cual es una causa y un efecto; me refiero al sistema anglosajón denominado *common law* y, particularmente, la versión de este sistema que se ha desarrollado en los EEUU. Dos vértices del sistema legal de los EEUU se ven íntimamente entrelazados con el método de los casos. Primero, el método corresponde al papel trascendente que juega el juez como agente y protector del *common law*. Segundo, el método de los casos refleja el hecho que la contenciosidad es una parte central en la cultura nacional de EEUU, un lugar famoso por la forma en que se ventilan y resuelven conflictos por la vía jurídica. El método de casos es el primer contacto que el estudiante de derecho tiene con la inseguridad jurídica, rasgo determinante del sistema del *common law*. El método de los casos también sirve para enseñar sobre códigos, leyes, regulaciones, y otras fuentes del derecho aparte de la jurisprudencia. Por lo tanto, este artículo usa “el método de los casos” y “el método Socrático” indistintamente.

A. *El Common Law y la revisión judicial*

El origen del método de los casos lo encontramos en EEUU, particularmente en la Universidad de Harvard, la cual ha contribuido a propagar esta metodología.³ El uso de los casos para impartir la educación profesional comenzó en su Facultad de Ciencias Empresariales.⁴ Luego migró a la Facultad de Derecho gracias a Christopher Columbus

³ Para una excelente discusión sobre cómo se desarrolló el método, véase David A Garvin, "Making the case: professional education for the world of practice", *Harvard Magazine* (2003): 56-65. También véase Edwin Leonard Jr. & Roy A. Cook, "Teaching with Cases", *Journal of Teaching in Travel and Tourism* 10, n.º1, (2010): 95-101; Anne Mesny, "Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education", *Canadian Journal of Administrative Sciences* 30, n.º1 (2013): 56-66; Phillip Kissam, "The ideology of the case method/final examination law school", *University of Cincinnati Law Review* 70, n.º 1 (2001): 137-189.

⁴ La Facultad de Negocios de la Universidad de Harvard mantiene en el presente, la mejor colección de materiales prácticos orientada a profesores que quieran aprender a impartir una asignatura a través de los

Langdell, decano de la Facultad durante las tres últimas décadas del Siglo XIX. Langdell era practicante de la Ciencia Jurídica y, en particular, fiel partidario del *common law*, el sistema jurídico de Inglaterra que había sido implantado en los Estados Unidos.

Según la lógica del *common law*, para resolver pleitos o conflictos jurídicos, existía un cuerpo definido de normas —no siempre escritas— que se debían aplicar a supuestos de hecho para llegar a un fallo judicial. La primera expresión definitiva del *common law* fueron los cuatro volúmenes de los *Commentaries* que William Blackstone empezó a publicar en 1766⁵. Esta publicación ayudó a concretar lo que de otra manera, habría sido un concepto muy amorfo —normas que eran a la vez vinculantes, pero no reducidas a una forma positiva—. No obstante, a pesar de la síntesis de estas normas en estos volúmenes, se entendía que el *common law* tenía un carácter permanentemente variable porque su concreción definitiva requería un supuesto de hecho para “finalizar” la norma. Por esa razón, el juez tenía un papel tan fundamental.

A diferencia del sistema Romano civil donde el legislador juega un papel primordial, en el sistema *common law* el juez es el guardián del derecho porque su responsabilidad es “hallar” el principio jurídico aplicable a un supuesto de hecho. De esta forma, el juez es el vínculo entre las abstracciones del *common law* y las necesidades concretas para resolver la pregunta legal presentada en un caso particular. Aparte de resolver ese caso particular, el enfrentar el flujo de situaciones novedosas que dan lugar a un sinfín de preguntas jurídicas (y más durante las transformaciones sociales y económicas que vivía Inglaterra durante la Revolución Industrial que coincidió con la diseminación de los *Commentaries* de Blackstone) permitía que el juez fuera actualizando los principios

casos. Para mayores referencias, véase “Harvard Business School, Christensen Center for Teaching And Learning: Case Method in Practice”, acceso el 06 de enero de 2017. <http://www.hbs.edu/teaching/case-method-in-practice/>.

5 William Blackstone, *Commentaries on the laws of England, the rights of persons, the rights of things, of private wrongs, of public wrongs* (Oxford: Printed at the Clarendon Press, 1765). Para indagar más profundamente sobre el desarrollo de este sistema jurídico, véase John Langbein et al., *History of the common law: The development of anglo-american legal institutions* (New York: Aspen Publishers, 2009).

jurídicos del *common law* a las realidades sociales del momento. Así la función judicial iba sintetizando dos procesos importantes y contradictorios: la necesidad de seguir fiel a principios establecidos y el poder hacer frente a las innovaciones económicas y sociales.

En su análisis del *common law*, el Profesor Mel Eisenberg ofreció una herramienta útil para entender esta dimensión crítica: la capacidad de integrar la tradición jurídica con el flujo del tiempo.⁶ Llamándola una noción “generativa” del *common law*, Eisenberg la define como la suma de (i) todas las normas positivas ya concretadas en los fallos existentes (las normas habidas) y (ii) todas las normas que serían producidas judicialmente para resolver la totalidad de conflictos jurídicos que se pudieran presentar (las normas para haber). Esto tiene un elemento de ciencia ficción porque —fuera de un juego de ideas— es imposible identificar todos los posibles conflictos que puedan surgir. Pero el propósito de la noción no es llegar a un inventario definitivo de normas; todo lo contrario, la noción generativa del *common law* enfatiza el carácter inagotable de la producción jurídica. Por eso el jurista Oliver Wendell Holmes observó sobre el *common law* que “the life of the law has not been logic; it has been experience”⁷. O sea, lo que anima el *common law* no es la lógica sino la experiencia⁸.

Como parte de este proceso, el juez también va reconciliando normas que contradigan las fuentes del derecho. Esta operación cobra especial relevancia cuando la norma superior que ha generado un conflicto es la Constitución federal. Nos estamos refiriendo al hecho de que se puede alegar que una Ley puede estar en conflicto con otra norma jurídica de superior jerarquía. Ante este supuesto, es el juez quien tiene la facultad —y deber— de ser el último intérprete y abrogar la ley en conflicto de menor jerarquía. En este caso, se le faculta a un juez —típicamente un juez federal— a derogar una ley aprobada por procedimientos democráticos proveniente tanto del Poder Ejecutivo como

⁶ Melvin Eisenberg, *The nature of the common law* (Cambridge: Harvard University Press, 1991).

⁷ Oliver Wendell Holmes, *The common law* (New York: Dover Publication, 1881).

⁸ De hecho, lo mismo se pudiera decir del método de los casos, que también se basa en una casuística evolutiva.

Legislativo cuando contradice un precepto constitucional. Esta facultad concedida encuentra su fundamento en el reconocimiento de la necesidad de un equilibrio entre los tres Poderes.

La institución de revisión jurídica de las preguntas constitucionales en los EEUU tiene su origen en el emblemático caso *Marbury v. Madison*⁹. En él se desarrolla el primer ejercicio de revisión judicial sobre la constitucionalidad de una ley emanada del Congreso. Lo particular del caso, es que en él se planteaba que órgano debía tener la última interpretación de la Constitución Federal. La disyuntiva fue resuelta por el aquel entonces Presidente de la Corte Suprema de EEUU, el Juez John Marshall, quien con mucho ingenio alego que no es sino el Juez del Tribunal Supremo quien tiene el poder de la última palabra. En realidad el poder de revisión jurídica se estableció por un ejercicio de ese poder, en el contexto de determinar definitivamente si le correspondía al Poder Judicial la interpretación de la Constitución federal.

Cuando se trata de la posible constitucionalidad de una ley, la actuación del juez cobra mayor importancia porque lo que está en juego es una expresión de la voluntad popular concretada en una ley y el riesgo de una operación antidemocrática¹⁰. Pero, de hecho, no es nada más que aplicación especial de la función tradicional del juez de “hallar” la norma aplicable. Por eso, en los Estados Unidos no existe un tribunal separado para

9 U.S. Supreme Court. *Marbury v. Madison*, 5 U.S. 1 Cranch 137 137 (1803). *Marbury v. Madison* 5 U.S. (1 Cranch) 137.

10 Por ejemplo, es al Poder Judicial a quien corresponde proteger el interés de las minorías en frente una turba legislativa. Uno de los ejemplos más recientes lo encontramos en la abolición llevada a cabo por jueces federales de normas jurídicas federales y estatales en las cuales se discriminaba a los homosexuales respecto al derecho de matrimonio. Esta situación ha desencadenado fuertes críticas precisamente porque los fallos ignoran la voluntad popular expresada en las mencionadas leyes. Véase “Fiu News: Judicial review, gay marriage, and God” entrada publicada por José Gabilondo, 30 de junio de 2015. <https://news.fiu.edu/2015/06/judicial-review-gay-marriage-and-god/89903>.

ejercer control de constitucionalidad. Esa competencia va implícita en el poder general del juez bajo el régimen del *common law*.

Tomando en cuenta esta noción de un sistema jurídico que gira alrededor del juez y sus esfuerzos para aplicar las tradiciones jurídicas —los precedentes en los fallos que la doctrina de *stare decisis* obligaba a ser seguidos— a nuevos supuestos de hecho, es lógico que Langdell hubiera decidido usar los casos y su análisis en la docencia para formar nuevos juristas. Por consiguiente, el propósito de Langdell era que el alumno pudiera identificar estas normas en una serie de fallos y a través de este proceso llegar inductivamente a las conclusiones generales partiendo de la observación particular. De la misma manera que el juez en un fallo había “hallado” la forma de aplicar un precedente a un nuevo supuesto de hecho, Langdell usaba el intercambio Socrático para llevar el alumno por su propio sendero para hallar los principios. El propósito no era que el alumno estuviera de acuerdo con el fallo (aunque sí tendría que tomar en cuenta cualquiera que fuera la norma aplicable en un litigio real); la meta era desarrollar la capacidad analítica del estudiante de absorber distintos supuestos de hecho y facilitar una retroalimentación entre estos supuestos y los precedentes.

En este proceso participaba la clase entera. El intercambio Socrático tomaba lugar entre el maestro y el estudiante dialogante. Pero los demás estudiantes estarían prestando atención al diálogo en su mente, donde podrían alternar entre el papel interrogatorio del maestro y el rol del contestatario. A través de desmenuzar los fallos durante la clase, cada estudiante (el dialogante y los que observaban) se volvía el juez, el fiscal y el abogado defensor. De esta forma, el método Socrático complementaba la actividad judicial de resolver pleitos a través de los precedentes.

Para desarrollar y profundizar esta técnica, Langdell tuvo que elaborar los primeros manuales de derecho para usar en el aula. Básicamente estos manuales eran una compilación de fallos que servían como materia prima para el intercambio Socrático, durante el cual se llegaría a una síntesis de las normas. En los manuales de derecho rara vez se procede a leer un caso completo. Se realiza una lectura reconstructiva con datos

incompletos los cuales aluden a características particulares del aspecto procesal. Otro gran teórico del *common law*, Karl Llewellyn describió el *common law* no como sendero recto pero sino un “conjunto de zarzas” donde uno se podía perder porque las pistas no siempre quedaban claras¹¹. Es una sensación con la cual muchos alumnos del primer año se pueden identificar.

En general, los fallos que se utilizan para este ejercicio son casos de apelación de segunda o tercera instancia, muchas veces del Tribunal Supremo federal o un tribunal supremo estatal¹². El objetivo de leer casos de apelación —en lugar de los fallos de primera instancia— no es el análisis de los hechos, sino la aplicación, la interpretación de una norma jurídica ya aplicada por un tribunal inferior, y —quizá— la posible revisión de la decisión inferior. Cuando se habla del método de los casos, quizá se supone que se estudian casos completos que han pasado por la fase de juicio y han terminado en una sentencia. Algunas veces se estudian este tipo de casos.

Pero, particularmente durante el primer año en la facultad de derecho, muchos de los fallos estudiados no son el resultado de un juicio durante el cual se investigan y prueban los hechos materiales al pleito, sino que, son autos sumarios resolviendo un pleito jurídico antes de que comience la fase de la investigación de los hechos, o sea, antes de un juicio. Inevitablemente, son fallos muy fragmentados porque no toman en cuenta disputas sobre los hechos, pero su valor pedagógico es que destilan la doctrina jurídica en una forma concentrada y abstracta.

11 Karl Llewellyn, *The bramble bush. On our law and its study* (New Orleans, Louisiana: Quid Pro Books, 1960). También véase Deborah Freeland, “The demand for legal education: the long view”, *Journal of Legal Education* 65, n.º1 (2015): 164-189.

12 En los EEUU suelen haber tres instancias, tanto en los tribunales federales como los estatales. En la primera instancia, se consideran y prueban los hechos antes un jurado o un juez, se identifican las normas pertinentes, y se aplican estas normas para llegar a una conclusión. Si se apela este fallo, el tribunal de apelación (la segunda instancia) se enfoca exclusivamente en las preguntas jurídicas y no en los hechos. Igualmente, en la tercera instancia no se retoman cuestiones sobre los hechos; este segundo nivel de apelación también suele enfocarse solo en la interpretación y aplicación del derecho.

Estos fallos tienen varias formas: en el *common law* se llamaba un *demurrer*. Hoy el derecho procesal federal los denomina un *motion for failure to state a claim* o un *motion for summary judgment*¹³. Estos recursos vienen de distintos contextos procesales: el derecho procesal estatal derivado del *common law* y el derecho procesal federal codificado en el Federal Rules of Civil Procedure desde 1938; no obstante, el substrato lógico de los recursos es el mismo: no hace falta hallar los hechos porque - aunque todos los hechos fueran como alega la otra parte- esta constelación de hechos no justifica la acción perseguida por el demandante. Por lo tanto, la pugna gira alrededor de la interpretación y aplicación del derecho a unos hechos, no a los esfuerzos de probar los hechos materiales en sí. Como la mayoría de los autos judiciales son apelables, estos fallos resolviendo las apelaciones de autos sumarios (antes de un juicio) sirven para exponer los principios de derecho, pero pueden ser difíciles de contextualizar sin un sentido más completo de los procesos legales.

Por ejemplo, supón que Juan compra una casa de María en el estado de Florida. Después de la celebración de la compraventa y la toma de posesión de la casa por Juan, descubre que sus paredes están llenas de termitas. Juan insta una acción en un tribunal estatal bajo el derecho de obligaciones de Florida para demandar a María por haber incumplido su obligación de divulgar esta condición durante las negociaciones sobre la compraventa. La demanda alega que María sabía -o debería haber sabido- sobre las termitas y que su falta de divulgar esta condición viola la obligación de buena fe que incluye cada contrato. Por lo tanto, Juan pide una compensación por la reducción en el valor de la casa causada por las termitas. Para que su demanda prospere, Juan tiene que probar dos elementos - el primero un supuesto de hechos relevantes a la acción y el segundo una interpretación de cómo se debe aplicar la ley a esos hechos.

¹³ El procedimiento para presentar el primero se encuentra en la Regla 12 de las *Reglas Federales del Procedimiento Civil* mientras que el segundo se rige por la Regla 56. Véase U.S. Supreme Court. *Federal rules of civil procedure* (Washington: U.S. Government Office, 2014).

La acción legal se basa en la existencia de varios hechos que conforman la realidad extralegal que dio lugar a la demanda: que la casa tenía termitas cuando pertenecía a María; que María sabía de las termitas; que ella decidió no divulgar este hecho porque iba contra su interés en las negociaciones; y que él ha sido lastimado porque la casa ha perdido valor a causa de las termitas. Una vez probados estos hechos, Juan también tiene que persuadir al juez que -dado este conjunto de hechos- la ley le da a Juan la razón en este pleito. Al ser un sistema adversarial, María tendrá la oportunidad de refutar tantos los hechos como la aplicación del derecho a ellos.

Como primer paso, María responde a la demanda con un *demurrer* o –en el derecho procesal federal– un recurso por *failure to state a claim*. En lugar de refutar algunos de los hechos alegados, María concede hipotéticamente –o sea, solamente por el propósito del *demurrer*– que todos los hechos alegados en la demanda (que la casa tenía termitas antes de la venta, que María sabía de las termitas, que ella intencionalmente guardó su silencio para conseguir un mejor precio, y que la casa ha perdido valor a causa de las termitas) son exactamente como alega Juan. No obstante, el recurso pide que el juez desestime la demanda porque en el caso de estos hechos la obligación contractual de buena fe no requiere que el vendedor divulgue esta condición porque le corresponde al comprador indagar sobre la presencia o no de termitas.

Al haber concedido todos estos hechos materiales a la acción, queda solamente una pregunta para resolver el pleito: bajo el derecho de Florida, qué deber de divulgación tiene una vendedora sabiendo que el objeto del contrato de compraventa tiene termitas? Ningún hecho material está en pugna. Lo que se tiene que resolver es solamente una cuestión sobre la interpretación del derecho. Si el juez concluye que ese supuesto de hechos pudiera justificar una acción por incumplimiento contractual, desestima el recurso de María y la acción sigue adelante. En este caso, en su segundo recurso María tendría que empezar a refutar tanto los hechos alegados por Juan como la aplicación de la ley.

En cambio, si el juez está de acuerdo con el recurso de María, termina la demanda de Juan con perjuicio, tal que no puede entablarla de nuevo. No obstante, Juan puede apelar el rechazo de su demanda por parte del juez a una segunda estancia. Y, en general, si no está de acuerdo con el fallo del tribunal de apelación, Juan puede apelarlo a una tercera estancia, típicamente el tribunal supremo del estado.

Aunque la teoría ortodoxa del método de los casos no ha cambiado, el contexto del aula sí ha visto cambios importantes. Por ejemplo, han surgido otras técnicas de enseñanza, incluyendo la clínica y los *externships*, estancias de interinaje que el estudiante hace en un despacho o agencia del gobierno. También, los manuales de derecho han cambiado sustancialmente para ser más efectivo en cuanto la enseñanza. El manual que yo uso hoy para la asignatura derecho tributario, si bien incluye casos jurídicos, también tiene elementos que representan una síntesis parcial de la materia prima. Cada capítulo comienza con los objetivos pedagógicos, un listado de vocabulario técnico, una compilación de las fuentes pertinentes (incluyendo leyes, regulaciones y otras normas) y, también, una explicación sintética del derecho sobre el caso particular. También existen un gran número de materiales pedagógicos (*secondary sources*) para ayudar al alumno a lidiar con el reto de asimilar los casos. En lugar de acudir al *Rincón del Vago*, los estudiantes suelen comprar guías a las materias, muchas veces escritas por profesores de derecho.

B. La contenciosidad como identidad nacional

Otro factor determinante en el devenir del método de los casos ha sido la contenciosidad de la cultura nacional de EEUU, fenómeno que eleva la importancia del papel del juez. Este rasgo nacional es visible en los acontecimientos fundamentales del nacimiento de la República. Para apreciar la dimensión de ésta, podemos referirnos a la serie de ensayos, denominados *Federalist Papers*, que se publicaban en los periódicos de aquel entonces y tenían como finalidad persuadir a los ciudadanos para que apoyaran la nueva Constitución. Para los propósitos de este artículo, lo importante no son los

argumentos a favor de ella, sino las premisas de la naturaleza humana que estaban implícitas en la Constitución.

El ensayo sobre el poder judicial tiene una oración en particular donde se revela una visión nefasta del ser humano: “And making the proper deductions for the ordinary depravity of human nature, the number [fit for judicial office] must be still smaller of those who unite the requisite integrity with the requisite knowledge”¹⁴. O sea, se presume que los seres humanos parten de una condición normal de “depravación.” En el fondo, estas premisas postulaban una comunidad de seres condenados a conflictos periódicos que amenazarían el bienestar si no estaban canalizados. Por lo tanto, la arquitectura del estado tiene que tomar en cuenta esta realidad. Gracias a estas premisas sobre la naturaleza humana y sobre la resultante estructura del estado, se ha logrado aceptar –y hasta venerar a veces – la proliferación de pugnas jurídicas como vía de resolución¹⁵.

Al rechazar la figura del poder monárquico o de un poder centralizado en solamente una institución como soluciones, los próceres de la República tenían que buscar otra fórmula para procurar y mantener la estabilidad política. Encontraron esa fórmula en el concepto de un sistema dinámico de frenos y contrapesos entre distintos grupos de influencia con intereses antagónicos que por medio de enfrentamientos dinámicos – ambición contra ambición– permitirían llegar a un equilibrio político. Por lo tanto, la lógica de la Constitución consiste en repartir el poder entre distintos intereses que nunca se aglutinarán en un solo frente capaz de actuar tiránicamente porque tendría una

¹⁴ Alexander Hamilton et al., *The Federalist: a collection of essays, written in favour of the New Constitution, as agreed upon by the Federal Convention, No. 78, 1787* (Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2015). O sea, tomando en cuenta la depravación normal de las personas, el número de personas elegibles para servir en el poder judicial será muy reducido porque tienen que reunir entereza personal con habilidad técnica.

¹⁵ Otra explicación para esta cultura de contenciosidad es la heterogeneidad demográfica de EEUU. Los vínculos culturales entre los distintos grupos son realmente escasos, por lo que hacen falta ciertos mecanismos para lograr oxigenar estas diferencias culturales.

tendencia permanente de caer en pugnas estructurales. El federalismo es su dimensión vertical y la separación de poderes es su dimensión horizontal.

En cuanto a lo vertical, el federalismo divide la jurisdicción entre un gobierno federal y los gobiernos de los estados en su carácter individual. La jurisdicción federal es limitada en el sentido que solo incluye las enumeradas clases de competencia específicamente mencionada en la Constitución. Dentro del gobierno federal, la Constitución reparte el poder en 3 grandes ramas: el poder Legislativo, el poder Judicial y el poder Ejecutivo. Se presumió que cada una de ellas velaría por sus intereses y, por lo tanto, chocaría con las pretensiones de las otras ramas. Esta es la dimensión horizontal. Precisamente a través de esta tensión competitiva se llegaría a un equilibrio dentro del gobierno federal, garantizado por estas pugnas inevitables.

Toda la jurisdicción restante que no ha sido concedida al gobierno federal compete con los estados, que gozan de plena competencia de normar dentro de sus territorios respectivos. Cuando se trata de un asunto que la Constitución ha señalado como federal, los estados tienen que dar paso al gobierno federal. En eso consiste la supremacía del derecho federal. Cuando surgen conflictos —y todavía surgen— sobre quién tiene la competencia para normar —el gobierno federal o un estado— la Constitución federal establece que el poder judicial federal será el órgano competente para resolver el pleito. Igual que dentro del sistema federal, el equilibrio entre los estados y el gobierno federal se consigue a base estas pugnas recurrentes.

Encontramos un ejemplo de esta dinámica en el suplicio por el que transitó la Ley Sanitaria llamada popularmente como “Obamacare.” Después de haber sido aprobada por el Congreso y firmada por el Presidente, un grupo de estados impugnaron la Ley ante la Corte Suprema de EEUU¹⁶. Si bien el Tribunal Supremo afirmó gran parte de la Ley, optó por una derogación parcial en cuanto la expansión obligatoria de un programa

16 National Federation of Independent Business v. Sebelius, 567 U.S. (2012), 183 L. Ed. 2d 450, 132 S.Ct. 2566.

para proveer cobertura médica a las clases populares. No obstante, es posible que sigan otras impugnaciones contra la ley¹⁷.

Por lo tanto, el poder judicial toma un papel primordial en mantener este equilibrio. Esta importancia se ve en la proliferación de los sistemas judiciales en los EEUU. De hecho existen 51 poderes judiciales porque cada estado tiene su propio sistema judicial y el país entero está bajo un poder federal judicial. Como se puede entender, este sistema tiende a “judicializar” muchos asuntos porque los tribunales quedan como la última y la única forma de resolver pleitos. Una consecuencia de esto es que la cultura legal de los EEUU se caracteriza por la tendencia a la inseguridad jurídica porque muchas veces distintos jueces interpretan las mismas normas jurídicas de formas contradictorias. Por lo tanto, los diversos operadores jurídicos en conjunto con los ciudadanos se han adaptado a la inseguridad jurídica implícita en la doctrina. El método de los casos es muy apto para señalar y examinar la inseguridad jurídica, otro ejemplo de la forma en que este tipo de pedagogía encaja orgánicamente con la familia jurídica del cual viene.

VISIÓN TÉCNICA DEL MÉTODO

Hasta ahora hemos considerado el método de los casos en el contexto teórico del *common law*, el sistema jurídico del cual forma una parte clave y regeneradora. La realidad del método puede ser otra. Esta sección examina el método de una manera técnica para arrojar luz en cómo se aplica concretamente y qué finalidad pedagógica particular se persigue.

17 "The supreme court probably isn't done with Obamacare litigation", entrada publicada por Dan McLaughlin, 17 de septiembre de 2015. <http://thefederalist.com/2015/09/17/the-supreme-court-probably-isnt-done-with-obamacare-litigation/>

A. *Lo lógica pedagógica de IRAC*

El desafío de la educación jurídica es cómo desarrollar en el alumno distintas aptitudes que se tienen que integrar en cualquier tarea particular. Una serie de las aptitudes deseadas tiene que ver con la absorción e interpretación de una gran diversidad de normas jurídicas. Más allá de la memorización de una norma, se trata de fomentar una actitud analítica y dinámica para poder comprender la norma en todas sus dimensiones: ¿Cuál es el propósito de la norma? ¿Cuáles intereses jurídicos se ven fomentados o perjudicados por la norma? ¿Cómo se incorpora la norma en el ordenamiento jurídico, en particular como en la fuente de derechos? ¿Cómo debería o pudiera cambiar la norma para servir mejor determinados intereses jurídicos? Otra serie de aptitudes deseadas tienen que ver con la aplicación de la norma a un supuesto de hechos en concreto: ¿Quiénes son las partes o transacciones afectadas por la norma? ¿Cuáles son los incógnitos en los hechos que pudieran ser relevantes? ¿Cómo pudiera cambiar la aplicación de la norma según alteraciones de los hechos?

A groso modo, la tarea básica del jurista consiste en estas dos funciones: el dominio de las normas en toda su complejidad y su aplicación a conjuntos de hechos variables y, típicamente, incompletos. En los EEUU, la pedagogía jurídica ha desagregado la enseñanza de esta dinámica a través de una fórmula que sirve de complemento al método de los casos. Esta fórmula se plasma en el acrónimo en inglés *IRAC*¹⁸. Cada

¹⁸ Las exámenes al final del semestre persiguen el mismo fin. Apuntando a quizás, una guía práctica y muy leíble sobre *IRAC* es su uso para evaluar las exámenes. Véase Richard Michael Fischel, & Jeremy R. Paul, *Getting to maybe. How to excel on law school exams* (Durham, North Carolina: Carolina Academic Press, 1999). El título refiere irónicamente una famosa obra sobre la negociación Roger Fisher, *Getting to yes* (1991). Además de cumplir con las expectativas especializadas de los lectores jurídicos, los trabajos escritos también seguir las normas clásicas de la argumentación académica. En mi valoración, sin duda la mejor fuente para esto es

letra representa una dimensión esencial del análisis jurídico: *Issue, Rule, Analysis y Conclusion*. Existen variaciones de esta fórmula, pero todas se conforman de esto mismos cuatro elementos¹⁹. Por las razones que explica después, los dos vértices más importantes son identificar el *Issue* y hacer el *Analysis*.

El *Issue* es la pregunta jurídica que anima un pleito expresada de una manera nítida y técnica, típicamente en una sola oración bien construida. Aunque expresa una pregunta jurídica, casi siempre el *issue* se compone de un conjunto de hechos vestidos potencialmente con una significación jurídica. Son los hechos de los cuales surge el pleito o conflicto. Estos hechos forman una invitación original y subjetiva a plantearse el significado de una norma. Un fallo puede contener una multiplicidad de estas preguntas jurídico-fácticas pero el *issue* es el átomo del pensamiento jurídico y sirve para armar argumentos más complejos. De los cuatro elementos, poder identificar y nombrar el *issue* es uno de los dos más importantes porque se trata de trazar la frontera conceptual del conflicto.

El *Rule* es la norma jurídica pertinente al *issue* en concreto. Casi siempre se trata de un conjunto de normas que inciden a la vez en una pregunta particular, tal que articular el *rule* suele requerir una síntesis de las contradicciones doctrinales que caracterizan el derecho. En contraste con la columna vertebral formada por los *issues* y su originalidad, la articulación de la norma aplicable es menos importante porque se trata de una dimensión objetiva del conflicto que ya habrá sido concretada en un código, regulación o fallo. Los hechos cambian pero –un postulado dogmático y formal– el derecho imperante es el mismo.

Wayne Booth et al., *The craft of research*. 3° Edición (Chicago & London: The university of Chicago Press, 2008).

¹⁹ Para un análisis más detallado de IRAC y sus variaciones, véase Legal Writing Center: Cuny School Of Law, *Irac/Crracc Format*, acceso el 23 de noviembre de 2016. <http://www.law.cuny.edu/legal-writing/students/irac-crracc/irac-crracc-1.html>.

El *Analysis* es el otro elemento de una trascendente importancia. Se trata de la minuciosa aplicación de la norma al supuesto de hechos materiales. Es aquí donde el jurista puede manifestar su ingeniosidad en crear una argumentación novedosa y contundente a favor de su cliente. El jurista consigue esto encarando el carácter necesariamente incompleto de la información que tiene a mano. Casi siempre, hay lagunas en la norma o quedan preguntas sobre los hechos materiales. El jurista examina cada hecho en el contexto de la norma y aprovecha cada ambigüedad en los hechos o en la norma para presentar el caso de su cliente de la manera más positivo. En lugar de ignorar o minimizar la inseguridad jurídica que surge por la ambigüedad de las normas o los hechos, el propósito es agarrarse de estos huecos para dar una interpretación razonable, pero orientada a servir los intereses particulares del cliente.

La última sigla del acrónimo corresponde a la *Conclusión*, o sea la resolución del conflicto a favor de una parte u otra y la justificación dada por el juez. Si ordenáramos jerárquicamente los cuatro elementos del *IRAC*, podríamos manifestar que la *Conclusión* es sin duda la de menor rango. La legitimidad o no de la sentencia – y su capacidad de sobrevivir una revisión judicial – depende de la calidad del análisis (*Analysis*) más que la decisión del juez entre dos respuestas antagónicas a un conflicto jurídico.

En efecto, esta fórmula sirve como guión general que sigue el maestro cuando está en dialéctica Socrática con el alumno²⁰. En su intercambio con el alumno, el maestro indagará sobre los distintos elementos. En la forma más clásica, el intercambio empieza con una recitación de los hechos materiales en el caso antes de analizarlo en profundidad; de hecho, una conversación dinámica alterna entre los distintos elementos—*Issue, Rule, Analysis, Conclusion*—porque los cuatro se retroalimentan en el contexto de un supuesto de hecho particular.

20 Como ejemplo de cómo se intenta desglosar estas aptitudes, incluyo como Apéndice A un fragmento de mi programa del curso para la introducción al derecho tributario. Allí se ven las distintas operaciones jurídicas que se intentan enseñar a lo largo del semestre.

De hecho, la disciplina del *IRAC* es ubicua en el mundo del jurista estadounidense. En su preparación para las clases, los estudiantes suelen usar lápices y marcadores de distintos colores para identificar los distintos elementos; por ejemplo, tinta verde para la parte del caso que resume el *Issue*, rosado para el *Rule*, amarillo para el *Analysis* y azul para la *Conclusion*. También, usarán la fórmula en los exámenes al final del curso. Aunque los despachos de abogados suelen tener su propio estilo para los informes jurídicos, el contenido de estos informes y otros escritos jurídicos sin duda seguirán la lógica del *IRAC*. Por lo tanto, se puede considerar como una figura hegemónica dentro del sistema jurídico estadounidense. Además de cumplir con estos criterios formales, cualquier trabajo jurídico escrito también tiene que cumplir con las exigentísimas normas de referencia codificadas en el Blue Book, otra figura hegemónica en el mundo jurídico de los EEUU²¹.

B. La aplicación del método

En las manos de un profesor hábil, el método de caso puede ser una técnica maravillosa para fomentar la curiosidad intelectual, transmitir un conocimiento crítico del derecho, y formar a juristas capaces de enfrentar la complejidad de las tareas legales. Para los estudiantes de derecho suele representar una ruptura con la forma en que estudiaron su licenciatura en la universidad, donde la ponencia magistral sigue como el método pedagógico principal. El método Socrático también representa un desafío para los docentes porque —en las facultades de derecho de los EEUU— muy pocos habrán estudiado la pedagogía de una forma sistemática.

El método enfrenta al profesor con varios retos y exige mucha preparación y mucha fortaleza personal para usarlo con éxito. Primero, el profesor tiene que sostener dos dinámicas pedagógicas contradictorias en el aula. Por una parte, tiene que estar muy

21 Harvard Law Review Association, *The bluebook: a uniform system of citation*. 20 edición (Harvard Law Review, 2015).

bien preparado y tener una línea previa de cómo quiere organizar la clase, elemento universal para la enseñanza eficaz. Pero el método Socrático le obliga cierta flexibilidad para poder improvisar como respuesta a las inquietudes, comentarios y preguntas que realicen los alumnos. Por lo tanto, el profesor tendrá que alternar entre una marcha lineal por el contenido doctrinal de una materia y unas improvisaciones en las cuales incorpora las reacciones en vivo de los alumnos al desarrollo pedagógico. Significa que sobre la marcha el profesor tiene que estar constantemente midiendo el desarrollo de la clase con el plan previo que tenía, para decidir cuándo y cómo cambiar de rumbo para llegar a la finalidad pedagógica para la sesión.

Particularmente para un profesor nuevo, desarrollar esta aptitud no es siempre fácil²². En mi caso, yo me convertí en mejor docente después de conseguir *tenure* porque la inmovilidad profesional me dio la tranquilidad necesaria para oír a mis alumnos más profundamente, algo que me dejó responder mejor a sus inquietudes sobre la materia de la clase. La justificación tradicional para *tenure* es que fomenta la independencia intelectual del académico, que puede determinar sus líneas de investigación sin miedo de represalias que pudieran amenazar su puesto²³. Pero la inmovilidad también incide en

22 Aunque la educación jurídica es una licenciatura de pos-grado, existen relativamente pocas fuentes especializadas dedicadas a la formación docente del profesor. Afortunadamente, el profesor de derecho puede aprovechar de muchos recursos pedagógicos destinados al profesor universitaria. Por ejemplo, véase Wilbert McKeachie & Marilla Svinicki, *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*, 14. Ed. (United States: Wadsworth Cengage Learning, 2013). También véase Zoia Bozu & Francesc Imbernon Muñoz, "La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 20, n.º 3 (2016): 467-492; Lina Sun et al., "An analysis on the present state of pre-service training research for university teachers", 2009 1st International Conference on Information Science and Engineering, ICISE 20095455269, 3203-3206.

23 "American Association of University Professors: 1940 statement of principles on academic freedom and tenure", acceso el 15 de diciembre de 2016, <https://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure>. Aunque su influencia ha mermado en la medida que el sistema académico se convierte más corporativo, el AAUP es uno de los principales exponentes de *tenure* y de la libertad de cátedra.

cómo el profesor se desenvuelve en el aula, particularmente porque al final de cada semestre los estudiantes evalúan el profesor y estas evaluaciones forman parte del expediente del docente.

Aunque convencionalmente se le aconseje a los nuevos profesores a censurarse hasta que tengan *tenure* (un muy mal consejo a mi criterio), yo nunca seguí esa pauta: siempre tuve la confianza que mi investigación sería evaluada bajo criterios profesionales no personales. Pero nunca me olvidaré de la sensación que tuve cuando entre en el aula por la primera vez después de conseguir *tenure*. Sentí una profunda seguridad en cuanto al aula porque ya las evaluaciones de los alumnos no me podían perjudicar. Pero, en lugar de ignorar las necesidades de mis alumnos, mi reacción fue la contraria: sentí que ahora me podía enfocar más en los estudiantes y en aprender cómo transformar su conocimiento sin preocuparme de las consecuencias inmediatas a mi reputación.

El segundo reto que presenta el método de casos para el profesor también tiene que ver con la estructura de la clase. El profesor Socrático debe alternar entre el método de casos y una presentación sintética de la doctrina y su aplicación a los diversos conjuntos de hechos. La mente del alumno (y de cualquiera) solamente puede aguantar una cantidad de ambigüedad limitada antes de sentirse perdido en un desorden conceptual que no tiene función. Por lo tanto, el profesor debe usar la clase para evocar la dinámica Socrática y entonces hacer una cosecha conceptual de las implicaciones que se desprenden del viaje dialéctico.

De hecho, las facultades de derecho reconocen esto porque todas participan en un curso posgrado de 6-8 semanas que toman los recién egresados de derecho antes de tomar su examen para colegiarse como abogados (el *bar examination*). Estos cursos suelen empezar el día después de la graduación en la facultad de derecho y siguen otra lógica pedagógica. En lugar de intercambiar con los alumnos, los profesores que dictan estos cursos (a veces presencialmente, pero en general por una grabación previa)

exclusivamente imparten ponencias magistrales. En lugar de enfatizar la ambigüedad de las normas y su variabilidad, estas ponencias hacen hincapié en el *blackletter law*, o sea la articulación más nítida y comprensiva de alguna norma jurídica. Después de tres años en clases donde el método de los casos puede haber sido usado para *hide the ball* (esconder la pelota), muchos alumnos agradecen la oportunidad de escuchar una presentación más didáctica de los principios que tendrán que aplicar en el *bar exam*.

Tercero, hay que reconocer que la dimensión cultural y social fija un marco para reconocer o no la autoridad del profesor en el aula. Al tratarse de una conversación, el método fomenta que los alumnos hagan sus propias preguntas y, a veces, critiquen o reten los comentarios del profesor. Para enfrentar estos retos y mantener el control del aula, el profesor necesita cierto grado de autoridad, reconociendo que con el tiempo irá perfeccionando la técnica. Desafortunadamente, los prejuicios pueden impactar la percepción del profesor en los ojos de los alumnos y los demás miembros de la academia. Las mujeres, las minorías étnicas, las minorías de orientación sexual o de género, las personas con algún rasgo físico fuera de lo que se entiende como normal, o aquellos cuyas ideas lo separan de lo convencional, pueden sufrir un reto particular en frente de un aula que no le va otorgar el respeto debido. Corresponde a los administradores y a los demás profesores señalar e insistir en el respeto pedagógico y profesional que merece el docente.

En realidad, esta dimensión cultural aborda una crítica mucho más fundamental no solo del método de casos, sino también del sistema del *common law*. Lo que es común al *common law* es la homogeneidad demográfica de los jueces y los juristas más importantes. Los próceres del *common law* suelen haber sido hombres blancos, muy educados, heterosexuales y de las clases más pudientes de su día. No puede ser una sorpresa que —acostumbrado a ocupar una posición privilegiada en la sociedad— se hayan sentido capaces de universalizar su subjetividad personal y que esta universalización haya sido afirmada y consagrada por otros juristas de semejantes circunstancias sociales. Tampoco es una sorpresa que las doctrinas del *common law* crearan un marco propicio para proteger los derechos de la propiedad, la sucesión, y las

obligaciones y que fomentaron continuidad en el orden político y social, reconociendo algunos cambios cuando no quedaba otra. Las identidades marginadas pueden compartir otras sensibilidades —otra norma común— pero tendrán un contenido muy distinto porque no han crecido abrigados y nutridos por las instituciones económicas y sociales de la sociedad tradicional y su capacidad de hegemonizarse.

Desafortunadamente, el método Socrático también permite abusos por parte de un profesor que decide usar su autoridad y discreción para fines que no tienen un lugar en el aula. Esto queda evidenciado en el profesor que se convierte en Torquemada y anda como inquisidor para satisfacer sus frustraciones personales o profesionales con los alumnos captivos en el auditorio. Ya se ha notado que los alumnos de derecho sufren de una tasa elevada de depresión y algunos insisten en que la pedagogía tradicional contribuye a ese problema en la medida que perjudica el autoestima del estudiante²⁴. En la medida que un profesor evita hacer una presentación sintética de la doctrina, este método también permite que preguntando el profesor oculte su falta de preparación, un hecho lamentable que se debe notificar a la administración. Este método funciona mejor cuando el profesor siente un compromiso a transformar al alumno no solamente en el sentido estrecho de modificar su pensamiento sobre una pregunta jurídica, sino en un sentido más global para fomentar un sentido crítico y moral más amplio en el alumno. También, el profesor tiene que practicar la disciplina de ponerse en el lugar del alumno y de las lagunas de su conocimiento para saber dónde empezar la conversación Socrática y cómo guiarla.

²⁴ Ruth Ann Mckinney, "Depression and anxiety in law students: are we part of the problem and can we be part of the solution?", trabajo presentado en The Legal Writing Institute Conference, "Moving on: preparing students for life after the first year", 19-22 de Julio de 2000 en Seattle University School of Law; Matthew M. Dammeyer & Narina L. Nuñez, "Anxiety and depression among law students: Current knowledge and future directions", *Law and Human Behavior* 23, n.º 1 (1999): 55-73; Adele Bergin & Kenneth Pakenham, "Law student stress: relationships between academic demands, social isolation, career pressure, study/life imbalance and adjustment outcomes in law students", *Psychiatry, Psychology and Law* 22, n.º3 (2015): 388-406.

No obstante estos desafíos y limitaciones, si se consigue superar estos retos, el método Socrático consigue ciertas finalidades difícilmente logradas por un sistema que se basa solamente de ponencias magistrales por parte del profesor. Aunque ser cuestionado en frente de una clase suele ser incómodo (particularmente porque las preguntas no terminan), si el alumno se siente apoyado en lugar de acosado, la experiencia en la clase le ayudará a fortalecer su auto-imagen como orador, representante y defensor, cualidades esenciales para el jurista. El enfoque en los hechos y su variabilidad fomenta un concepto del derecho cuya aplicación es siempre viva, contextual, dinámica, y mutable.

EL FUTURO INCIERTO DEL MÉTODO DE LOS CASOS

A pesar de su papel central en la formación de juristas, algunas tendencias en la educación superior de los EEUU ponen en riesgo el futuro del método de casos como técnica fundamental para la formación de juristas. En particular, quiero subrayar dos de ellas: (i) la disrupción tecnológica que está trastornando la educación en general, y (ii) la crisis de legitimidad popular que está travesando la educación jurídica y su modelo empresarial en los EEUU. Ambas tendencias obligan a los profesores y administradores jurídicos a repensar la filosofía de aula y lo cómo se debe estructurar las relaciones entre el maestro, el alumno y la materia. Este proceso de cambio pedagógico tiene sus defensores y sus críticos, pero me parece que todavía es muy temprano para emitir un juicio sobre sus implicaciones sobre la formación de los juristas a largo plazo.

A. La disrupción tecnológica

La tecnología, la hiperconectividad, los medios sociales, y el diluvio de la información digital han incidido de una manera fundamental en la enseñanza superior. La presencia de estos factores es particularmente relevante al método Socrático que se basa en una conversación inmediata, estructurada, y prolongada entre el alumno y el maestro llevada en frente de los demás alumnos. Dos ejemplos significativos de este proceso es la

disipación de la concentración intelectual en el aula y la creciente popularidad de la educación digital a distancia.

Hoy, la mayoría de los estudiantes de derecho andan conectados a su teléfono (que es, en realidad, más una mini-computadora y puesto de ventas que un teléfono), sus computadores personales, y un sinnúmero de redes sociales que continuamente reclaman la atención del alumno. Si no se regula o maneja esta aglomeración digital, suele perjudicar el rigor intelectual en una clase porque de-centraliza el enfoque de los alumnos. En lugar de fijarse en la línea conceptual trazada por el maestro, cada alumno se encuentra ensimismado en un mundo virtual organizado según sus preferencias, urgencias y caprichos particulares que continuamente re-enganchan el alumno con pitidos, vibraciones y todo tipo de interrupción que llama la atención, pero rara vez culmina en algo importante. Hartos de esta usurpación del aula por la indisciplina de los alumnos, el mercadeo invasivo digital, y esta competencia con un sinnúmero de posibles distracciones, algunos profesores prohíben el uso de las computadoras en el aula. Incluso muchas aulas tienen la capacidad de bloquear a las señales digitales para de esa manera obligar a que los alumnos presten atención a la clase.

A la vez, hay que reconocer que la integración del aula en las redes digitales puede fomentar la enseñanza. Si el maestro logra capturar la atención del estudiante, puede instruirlo en hacer búsquedas durante la clase pertinentes a la materia estudiada. También, muchas aplicaciones de la tecnología potencian la capacidad del maestro para reunir materiales de estudio y crear puentes entre estos materiales y la comprensión del alumno. El mejor ejemplo que conozco es el programa de TWEN (*The West Education Network*) de Westlaw, que le permite a un maestro armar un repositorio digital de ponencias, casos, códigos, fuentes secundarias, videos y un sinfín de materiales para apoyar la actividad docente²⁵. La gran ventaja que tiene la aplicación es que le da al

²⁵ Para aprender sobre TWEN, The West Educational Network (TWEN), acceso el 06 de enero de 2017, <https://lawschool.westlaw.com/>

maestro tremenda flexibilidad para expresar, organizar y modificar la estructura temática de los materiales. En el Apéndice B incluyo una copia del índice de mi curso de derecho tributario como muestra de TWEN.

No obstante, el método Socrático es fundamentalmente un proceso de hablar, oír, preguntar, y reflexionar, un proceso en el cual no hace falta acceso a las vastas reservas digitales del conocimiento. Para sacarle jugo a este proceso, los tres participantes –el alumno dialogante, el maestro, y los alumnos observadores– deben estar enteramente entregados a la inmediatez de la dialéctica externa y las reacciones internas que oyen en sus propias mentes. De cierta manera, el propósito fundamental es que el alumno oiga esta dialéctica en su propia cabeza, y que se vuelva capaz de hacer ambos papeles: el que pregunta y el que contesta. Cuando la mente se oye a sí misma, el alumno alcanza un nivel superior de reflexión y abstracción. Esto requiere un enfoque interno en lugar de una mirada a fuera.

Aunque no se relacione exclusivamente con la enseñanza, me parece importante recalcar un riesgo general de la ceguera producida por la tecnofilia. Particularmente, entre la generación más enganchada con los aparatos digitales, muchos parecen incapaces de formar un juicio crítico de la tecnología que incluya sus costos sociales y su lado oscuro. Aunque no fue posible durante la época dorada del cigarro, hoy todos reconocemos el peligro de fumar, pero ese reconocimiento solo fue posible después de un proceso de investigación y reflexión sobre los costos sociales y las consecuencias a largo plazo de esa sustancia que tan embriagadora fue al principio. Los jóvenes en particular siguen enamorados de la tecnología digital y las redes sociales, pero ¿no es cierto que *Big Data* es capaz de los mismos males que *Big Tobacco* o *Big Pharma* o cualquiera industria global que se hegemoniza? Esta ceguera tecnofilica afecta muchos, pero los juristas tienen un deber profesional de cultivar un juicio sensato, no solamente para sus clientes, sino que también como miembros de una profesión pública, por el interés público.

Una segunda forma importante que la tecnología va impactando el futuro del método es a través de la educación a distancia usando videos y otras tecnologías diseñadas para la enseñanza. Los cursos de enseñanza masiva online (los *MOOC*) tienen la ventaja de aumentar el acceso al conocimiento de muchas personas sin los recursos para matricularse en cursos presenciales. Esto es una forma de democratizar el saber porque la educación a distancia le abre una puerta a muchos, ayudando así a convertir la educación en un bien público.

Pero, hablando en plata, la razón fundamental que las universidades promueven la educación a distancia es por el ánimo de lucro. Una clase presencial con un profesor real (en lugar de virtual) cuesta más que un programa digital que se puede ofrecer sin las limitaciones físicas del aula, el profesor, y la presencia de los alumnos. En otra época, muchas universidades no habrían estado dispuestas de participar en este tipo de negocio académico. Pero hoy las universidades –especialmente las públicas que van perdiendo el apoyo fiscal de los estados– sienten tremenda presión económica, por lo que tienen que buscar nuevos mercados e inventar nuevas formas de empaquetar la enseñanza. En este ambiente de competencia y austeridad fiscal, se vuelve muy difícil ignorar un negocio tan rentable como puede ser la educación a la distancia.

En el contexto de la educación jurídica, la sustitución de las clases presenciales por formas de la educación a distancia tiene dos implicaciones importantes. Primero, el formato presencial tiene ciertas ventajas en cuanto el método Socrático. El aula presencial permite un contacto continuo, frontal, y sostenido entre el maestro y los alumnos que difícilmente se puede reproducir digitalmente. También el aula le permite a los demás alumnos observar cómo se desenvuelve esta conversación estructurada. Claro que se pueden grabar estas conversaciones, pero repasar una cinta no es lo mismo que presenciar la dinámica de un intercambio didáctico.

Segundo, la educación a la distancia es más propensa a las irregularidades en cuanto la integridad académica. Abundan ejemplos de clases no presenciales en que alumnos han conspirado para compartir notas e incluso examinaciones, haciendo una burla de la

integridad académica²⁶. Esto es lamentable en cualquier contexto educacional, pero cobra mayor relevancia en cuanto la formación de juristas. Además de tener una base de conocimientos y un acervo de aptitudes técnicas, el jurista tiene que cumplir con criterios profesionales exigentes en cuanto su integridad personal y profesional. Sin duda, se desarrollarán mejores formas de promover la integridad académica en las clases no presenciales y castigar ejemplarmente aquellos que socavan la integridad del aula, pero hasta entonces la oferta de cursos de derecho a distancia debe tomar en cuenta la necesidad de imponer un alto nivel de cumplimiento ético por parte de los alumnos.

B. La época Jurásica de la educación legal

Aparte de los efectos disruptivos ocasionados en la educación superior por la tecnología, la educación jurídica en los EEUU se enfrenta con una crisis de legitimidad popular que surge por la convergencia de varias tendencias separadas. Esta crisis forma parte de una reestructuración sectorial de la educación superior en los EEUU en la cual universidades –tanto las públicas como las privadas– replantean la viabilidad de sus programas académicos tradicionales y buscan diversificar sus ingresos²⁷. El blanco son

²⁶ Por ejemplo, véase “The Atlantic: Cheating in online classes is now big business”, entrada publicada por Derek Newton, 4 de noviembre de 2015. <http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/11/cheating-through-online-courses/413770/>;

“Chronicle of Higher Education: Ohio State accuses 85 students of cheating on online tests”, entrada publicada por Fernanda Zamudio-Suárez, 7 de junio de 2016. <http://chronicle.com/blogs/ticker/ohio-state-u-accuses-85-students-of-cheating-on-online-tests/112000>.

²⁷ Unos de los factores contundentes es la progresiva privatización de las universidades públicas. Para analizar este fenómeno una de las mejores fuentes es Douglas Véase Priest & Edward P. St. John (editors). *Privatization and the public university*. Bloomington: Indiana University Press, 2006); Scott Seaman, “Another great dissolution? The privatization of public universities and the academic library”, *The Journal of Academic Librarianship* 31, n.º 4 (2005): 305-309. El Chronicle of Higher Education acaba de publicar un excelente análisis de esta reestructuración. Véase Jeffrey J. Selingo, *2026 the decade ahead: the seismic shifts transforming the future of higher education* (Washington, D.C.: The Chronicle of Higher Education, 2016). Para complementar véase Francisco José García Peñalvo, “¿Son conscientes las universidades de los cambios que se están produciendo en la Educación Superior?”, *Education in the Knowledge Society*

las facultades de derecho, dadas las denuncias de sus graduados que no encuentran empleo, pero sí tienen que pagar unas astronómicas deudas estudiantiles; despachos privados que denuncian la supuesta falta de preparación de los recién egresados de las facultades; oficiales que quieren reducir el gasto público destinado a la educación superior hasta que se regulen las aulas y los profesores; elementos conservadores y reaccionarios que ven las facultades de derecho como nidos de subversivos y disidentes desleales que merecen ser silenciados; y periodistas que han encontrado una fórmula populista para movilizar el resentimiento social contra una supuesta decadencia de la universidad. Esta crisis ha dejado las facultades de derecho en una postura defensiva, mientras que buscan cómo seguir demostrando su valor en un mercado educacional cada vez más competitivo.

Detrás de esta crisis de legitimidad popular yace una paradoja económica que surge por tres tendencias durante los últimos 20 años. Primero, el costo de la educación jurídica ha aumentado, por lo que los graduados hoy empiezan sus carreras con más endeudamiento personal. Segundo, la oferta de trabajos para los abogados licenciados y colegiados ha sufrido una contracción importante, mientras que ha aumentado la demanda para profesionales que tengan algunos conocimientos jurídicos sin necesariamente ser abogados. Por último, aunque se ha reducido por más de 25% la cantidad de personas que buscan una educación jurídica, se han ido multiplicando el número de facultades de derecho, particularmente las privadas y las que operan con ánimo de lucro.

Aunque ninguno de los pleitos ha prosperado, más de doce facultades de derecho han sido demandadas por graduados acusándolas de haberles engañado en cuanto las

17, n.º 4 (2016): 7-13; Alfiya Gazizova, "Foreign experiences in light of higher education reforms", 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013 6644636, 506-508; Marco Rieckmann, "Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?", *Futures* 44, n.º 2 (2012): 127-135; Eddie Blass et al., "Visioning 2035: The future of the higher education sector in the UK", *Futures* 42 (2010): 445-453.

oportunidades de empleo para sus graduados²⁸. Desencantados con sus posibilidades laborales, algunos graduados se han dedicado a denunciar lo que consideran los abusos de las facultades para evitar que otros sigan cometiendo el mismo error de perseguir una educación jurídica. Un ejemplo gráfico y contundente es *Third Tier Reality*²⁹, foro que se dedica a enfatizar la diferencia entre el bienestar económico de los profesores y las facultades de derecho y las trabas de los recién graduados que no encuentran trabajo adecuado para hacer frente a sus deudas estudiantiles.

Mucho tiene que ver con cambios en el mercado laboral para los abogados³⁰. Después de más de dos décadas de expansión del mercado legal, los despachos jurídicos sufrieron un gran cambio a partir de la crisis del 2007. Se enfrentaron con clientes que ya no aceptaban las facturas astronómicas que habían ayudado a crecer el mercado jurídico. Al tener que enfrentar clientes más exigentes, los despachos optaron por reducir su plantilla de abogados, particularmente los recién graduados. Por lo tanto el número de puestos en despacho se redujo. Esta contracción no significa que los despachos dejaron de ser rentables. Todo lo contrario, porque esta depuración de personal resultó en un aumento considerable de las utilidades percibidas por los socios dueños (*equity partners*). Al mismo tiempo, la productividad de los abogados aumentó, lo que se reflejó en un aumento en los ingresos brutos producidos por cada abogado. De hecho, los

²⁸ “New York Times: Law graduate who sued her school loses at trial”, entrada publicada por Elizabeth Olson, 24 de marzo de 2016, <http://www.nytimes.com/2016/03/25/business/dealbook/law-graduate-who-sued-her-school-loses-at-trial.html>

²⁹ Third Tier Reality, acceso el 23 de noviembre de 2016, <http://thirddtierreality.blogspot.com.co/>.

³⁰ Stephen Harper, *The lawyer bubble: a profession in crisis* (Nueva York: Basic Books, 1954). Harper viene del sector privado y ofrece un análisis comprensivo de los cambios en la profesión. También véase Jean Modiri, “The crises in legal education”, *Acta Academica* 46, n.º3 (2014): 1-24; Richard Abel, “You never want a serious crisis to go to waste. Reflections on the reform of legal education in the US, UK, and Australia”, *International Journal of Legal Profession* 22, n.º1 (2015): 3-25; Eve Darian-Smith, “The crisis in legal education: embracing ethnographic approaches to law”, *Transnational Legal Theory* 7, n.º2 (2016): 199-227; Edward Rubin, “The future and legal education: are law schools failing and, if so, how?”, *Law and Social Inquiry* 39, n.º2 (2014): 499-521.

despachos privados aprendieron a sacarle más provecho a su plantilla, mientras que iban reduciendo esa plantilla³¹.

Otro factor que ha reducido la demanda para abogados es la proliferación de servicios digitales que permiten a muchos usuarios procurar algunos productos jurídicos sencillos mucho más económicamente que antes. Algunos piensan que estas tendencias en el mercado de empleo van marcha atrás. Desafortunadamente eso me parece incorrecto. No habrá una vuelta a la época dorada de la contratación de los abogados. Aquellos quienes fijan el reparto de utilidades en los despachos dudosamente van a sacrificar las enormes ganancias que han conseguido como parte de esta transformación. Y tampoco habrá una reintegración de los servicios legales que han sido desagregados por la tecnología.

Para poder comprender esta cuestión, debemos resaltar que la educación de los abogados en los EEUU no comenzó como una carrera académica propiamente dicha, sino que tuvo su origen como una educación profesional en escuelas privadas (*trade schools*) donde abogados –no académicos– impartían clases. Es solamente a partir del siglo XX cuando las universidades comenzaron a descubrir que las facultades de derecho podrían llegar a convertirse en valiosas fuentes de ingresos. Desde entonces, la educación jurídica se ha ido incorporando al sistema universitario, aunque nunca ha abandonado su carácter bicéfala de profesional y académica.

Algunos dicen que en lugar de un modelo estandarizado de la educación jurídica debería haber una mayor variedad tanto en los programas de educación como en el tipo de facultades. También se ha criticado mucho el énfasis que pone la academia en producir investigación en lugar de dedicarse más a la docencia. En particular, se ha

³¹ Analizando tendencias en la rentabilidad de los despachos privados. Véase “American Lawyer: Am Law 100, a special section”, acceso el 06 de enero de 2017, http://www.siiia.net/archive/neals/2016/filez/442072/688_1732_442072_e9f58ffe-510d-40fb-9133-5863e7854558_82357_3_1.pdf

criticado el hecho que las revistas jurídicas son demasiado teóricas en lugar de enfocarse en las preguntas más cotidianas a que se enfrentan los abogados. En un ambiente de escasos recursos, se vuelve necesario demostrar el valor de cada elemento del modelo empresarial de las facultades de derecho. En este contexto Jurásico, todos los elementos del modelo empresarial –incluyendo el método de los casos como pedagogía clave– están bajo una lupa crítica³². Estas situaciones repercuten en polémicas sobre la pedagogía. En particular, se ha plantado una disyuntiva entre el enfoque práctico demandado por el profesión y el enfoque teórico en la doctrina legal en el aula.

Estas críticas han propagado diversas polémicas, incluso dentro de los órganos encargados de acreditar y regular a las facultades de derecho. Cada universidad tiene un acreditador regional, que revisa el programa de educación jurídica como parte de una inspección comprensiva de la universidad³³. Aparte, la Asociación Estadounidense de Abogados (*American Bar Association*) acredita la facultad de derecho a través de su Comité de Educación Jurídica³⁴. Este Comité fiscaliza el cumplimiento con las normas acreditadoras (*ABA Standards*) de las facultades de derecho³⁵. En gran medida, estas normas fijan el modelo empresarial de las facultades de derecho. También, la gran mayoría de las facultades pertenecen a la Asociación Estadounidense de Facultades de Derecho (*Association of American Law Schools*), la sociedad científica que organiza el

³² Quizá la denuncia más conocida es la obra escrita por Brian. Tamanaha, *Failing law schools* (Chicago & London: The University of Chicago Press, 2012). No estoy de todo acuerdo con el análisis de Tamanaha pero eso es trigo para otro molino.

³³ Por ejemplo, las universidades de la Florida están bajo la autoridad del Southern Association of Colleges and Schools. Véase <http://www.sacs.org/>.

³⁴ “American Bar Association: section of legal education and admission to the bar”, acceso el 23 de noviembre de 2016, http://www.americanbar.org/groups/legal_education.html.

³⁵ “American Bar Association: Standards and rules of procedure for approval of Law Schools”, acceso el 23 de noviembre de 2016, http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/standards.html

encuentro nacional de la profesión, la bolsa de trabajo para los profesores, y varios eventos anuales que enriquecen la profesión³⁶.

Como consecuencia de los desafíos que enfrentan las facultades de derecho, hace poco el Asociación Estadounidense de Abogados publicó un informe comprensivo analizando la condición de la educación jurídica y recomendando ciertos cambios³⁷. La gran virtud de este informe es que reconoció el carácter dual de la educación jurídica: por una parte, el propósito de la educación jurídica es crear y distribuir bienes públicos, porque la justicia, el acceso a los tribunales, y el sistema jurídico en sí son bienes públicos; por otra parte, la educación jurídica permite la creación y acumulación de bienes privados. Después de articular agudamente este conflicto, el informe, desafortunadamente, ignora la dimensión pública de estas polémicas y se enfoque casi exclusivamente en cómo la educación jurídica puede apoyar a los intereses privados.

En este contexto desafiante de austeridad, transformación sectorial, y competencia aguda entre y dentro de las facultades de derecho, el futuro del método Socrático depende de la forma en que los profesores y las facultades de derecho logran demostrar que este vestigio del siglo XIX sigue siendo una forma esencial para preparar el jurista para un mundo cambiante.

36 La Asociación tiene sus propios criterios obligatorios para promover el rigor académico y los demás valores profesionales. "American Association of Law Schools: Membership Requirements," acceso el 15 de diciembre de 2016, <http://www.aals.org/member-schools/membership-requirements/>

37 "American Bar Association: Task force on the future of legal education, Report and recommendations (2014)", acceso el 23 de noviembre de 2016, http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/report_and_recommendations_of_aba_task_force.authcheckdam.pdf

Referencias bibliográficas

- Abel, Richard. "You never want a serious crisis to go to waste. Reflections on the reform of legal education in the US, UK, and Australia". *International Journal of Legal Profession* 22, n.º1, (2015). 3-25, <http://dx.doi.org/10.1080/09695958.2015.1119026>
- Bergin, Adele & Kenneth Pakenham. "Law student stress: relationships between academic demands, social isolation, career pressure, study/life imbalance and adjustment outcomes in law students". *Psychiatry, Psychology and Law* 22, n.º3 (2015): 388-406, DOI:10.1080/13218719.2014.960026
- Blackstone William. *Commentaries on the laws of England, the rights of persons, the rights of things, of private wrongs, of public wrongs*. Oxford: Printed at the Clarendon Press, 1765.
- Blass, Eddie, Anne Jasman & Steve Shelley. "Visioning 2035: The future of the higher education sector in the UK". *Futures* 42 (2010): 445–453
- Booth, Wayne, Gregory Colomb y Joseph Williams. *The craft of research*. 3° Edición. Chicago & London: The university of Chicago Press, 2008.
- Bozu, Zoia & Francesc Imbernon Muñoz. "La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 20, n.º 3 (2016): 467-492
- Dammeyer, Matthew M. & Narina L. Nuñez. "Anxiety and depression among law students: Current knowledge and future directions". *Law and Human Behavior* 23, n.º 1 (1999): 55-73
- Darian-Smith, Eve. "The crisis in legal education: embracing ethnographic approaches to law". *Transnational Legal Theory* 7, n.º2 (2016): 199-227. DOI:10.1080/20414005.2016.1176790
- Eisenberg, Melvin. *The nature of the common law*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- Fischel, Richard Michael & Jeremy R. Paul. *Getting to maybe. How to excel on law school exams*. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press, 1999.

Freeland, Deborah. "The demand for legal education: the long view". *Journal of Legal Education* 65, n.º1 (2015): 164-189.
<http://jle.aals.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=home>

García Peñalvo, Francisco José. "¿Son conscientes las universidades de los cambios que se están produciendo en la Educación Superior?". *Education in the Knowledge Society* 17, n.º4 (2016): 7-13.
<http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/eks2016174713>

Garvin, David A. "Making the case: professional education for the world of practice". *Harvard Magazine* (2003): 56-65.

Gazizova, Alfiya. "Foreign experiences in light of higher education reforms". 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013 6644636, 506-508.

Harper, Stephen. *The lawyer bubble: a profession in crisis*. Nueva York: Basic Books, 1954.

Hamilton, Alexander, James Madison & John Jay. *The Federalist: a collection of essays, written in favour of the New Constitution, as agreed upon by the Federal Convention, No. 78, 1787*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2015.

Harvard Law Review Association. *The bluebook: a uniform system of citation*. 20 edición. Harvard Law Review, 2015.

Holmes, Oliver Wendell. *The common law*. New York: Dover Publication, 1881.

Kissam, Phillip. "The ideology of the case method/final examination law school". *University of Cincinnati Law Review* 70, n.º 1 (2001): 137-189.
<http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/ucinlr70&div=11&sent=1&collection=journals>

Langbein, John, René Lettow Lerner & Bruce Smith. *History of the common law: The development of anglo-american legal institutions*. New York: Aspen Publishers, 2009.

Leonard Jr., Edwin & Roy A. Cook. "Teaching with Cases". *Journal of Teaching in Travel and Tourism* 10, n.º1, (2010): 95-101.

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.puc.cl/doi/abs/10.1080/15313220903559296>

Llewellyn, Karl. *The bramble bush. On our law and its study*. New Orleans, Louisiana: Quid Pro Books, 1960.

McKeachie, Wilbert & Marilla Svinicki. *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*. 14 editions, United States: Wadsworth Cengage Learning, 2013

Mckinney, Ruth Ann. "Depression and anxiety in law students: are we part of the problem and can we be part of the solution?". Trabajo presentado en The Legal Writing Institute Conference, "Moving on: preparing students for life after the first year", 19-22 de Julio de 2000 en Seattle University School of Law. <http://www.unc.edu/law/facpub/8LegalWriting229.pdf>.

Mesny, Anne. "Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education". *Canadian Journal of Administrative Sciences* 30, n.º1 (2013): 56-66. <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.puc.cl/doi/10.1002/cjas.1239/epdf>

Modiri, Jean. "The crises in legal education". *Acta Académica* 46, n.º3 (2014): 1-24. <http://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/ctl/Documents/The%20crises%20in%20legal%20education.pdf>

Priest, Douglas & Edward P. St. John (editors). *Privatization and the public university*. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

Rieckmann, Marco. "Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?". *Futures* 44, n.º 2 (2012): 127-135.

Rubin, Edward. "The future and legal education: are law schools failing and, if so, how?". *Law and Social Inquiry* 39, n.º2 (2014): 499-521. <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.puc.cl/doi/10.1111/lsi.12071/abstract>

Seaman, Scott. "Another great dissolution? The privatization of public universities and the academic library". *The Journal of Academic Librarianship* 31, n.º4 (2005): 305-309.

Selingo, Jeffrey J. *2026 the decade ahead: the seismic shifts transforming the future of higher education*. Washington, D.C.: The Chronicle of Higher Education, 2016.

Sun, Lina, Ailing Qiao & Wenxin Liang. "An analysis on the present state of pre-service training research for university teachers". 2009 1st International Conference on Information Science and Engineering, ICISE 20095455269, 3203-3206

Tamanaha, Brian. *Failing law schools*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 2012.

U.S. Supreme Court, Federal rules of civil procedure. Washington: U.S. Government Office, 2014.

Apéndice A

Tomado de syllabus de Derecho Tributario.

SKILL SETS

In the course, we focus on developing the following skill sets. The main skill sets involve *memory, factual analysis, statutory analysis and construction, legal analysis, and oral presentation*.

MEMORY

- Recall of material facts.
- Use of schematics and other visual tools to increase retention of legal and factual information.

FACTUAL ANALYSIS

- Grasp of a case's material facts, including identifying which material facts may have been omitted from the excerpted opinion.
- Appreciation of a case's procedural history.
- Appreciation of the transactional background for a case.
- Using analogies to "all cash" transactions to understand the income implications of transactions involving non-cash income.

STATUTORY ANALYSIS AND CONSTRUCTION

- Ability to identify terms in the statute defined by other statutory provisions.
- Ability to generate and follow statutory paths when simultaneously interpreting more than one statutory provision.
- Facility with the overall topical structure of Title 26.
- Ability to imply and understand the factual context for a statutory provision.

GENERAL LEGAL ANALYSIS

- Grasp of how legal authorities in a case interact.
- Synthesis of the rule from a particular case into a larger body of legal principles.
- Ability to identify the holding of a tax case and to operationalize the holding into a legal test for future adjudication.
- Ability to draw on one's own moral and economic reasoning when interpreting a legal principle.
- Critical review of a legal opinion's limitations.

ORAL PRESENTATION

- Adequate preparation for oral presentations.
- Poise when presenting a case or statute or when intervening in a discussion.
- Clarity and completeness of spoken expression.
- Ease in using technical legal and financial vocabulary.

Apéndice B



NAVIGATION

Federal Income Taxation (Gabilondo) 2015
(Spring 2016)
[Manage Links](#)

- Syllabus
- Chapter 1 Handouts
- Other Introductory Materials
- Other Chapters**
- Other Course Materials
- Videos
- E-Mail Options
- Forums
- Assignments & Quizzes

Display for Faculty Only

- Character Questions
- What are Deductions?
- What is Basis?
- When Questions
- Who is the Taxpayer?
- Legal News
- Calendar
- CALL Lessons
- Web Links
- Live Discussion
- Sign-Up Sheets
- Customized Polling
- CiteStation
- Wiki
- Grade Book (F)
- Manage Course (F)
- Course Usage (F)

Westlaw > TWEN > Federal Income Taxation (Gabilondo) 2015 > Other Chapters



Other Chapters

Search here... Search Advanced

View: Active Documents Archived Documents Add... Actions... Modify Page

Make a copy of this page for another course Share this page allowing another course to edit it Sort Documents and Folders Clear Custom Sort

Page size: 100 19 items in 1 pages

<input type="checkbox"/>	Type	Title	Status	Date	Submitted By
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 1 Introduction	Read	8/22/2015 5:26:26 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 2 What is income?	Read	8/22/2015 5:13:45 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 3 Loans and Contingent Receipts	Read	9/9/2015 3:19:23 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 4 Introduction to Basis	Read	8/22/2015 5:18:25 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 5 Gift and Death Exclusion	Read	8/22/2015 5:14:15 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 12 Business and Profit-Seeking Expenses	Read	8/22/2015 5:17:59 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 13 Capitalization	Read	8/22/2015 5:18:25 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 14 Depreciation	Read	8/22/2015 5:18:25 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 28 Cash Method	Read	8/22/2015 5:18:52 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 29 Accrual Methods	Read	8/22/2015 5:18:52 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 30 Annual Accounting Concept	Read	8/22/2015 5:18:52 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 31 Capital Assets	Read	8/22/2015 5:16:39 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 34 Assignment of Income	Read	8/22/2015 5:19:10 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 36 Below-Market Loans	Read	8/22/2015 5:14:15 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 39 Like-Kind Exchanges	Read	8/22/2015 5:18:26 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 41 Installment Method	Read	8/22/2015 5:18:53 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 42 Sale of a Business and Sale-Leasebacks	Read	11/25/2014 9:07:51 AM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Chapter 43 Original Issue Discount	Read	8/22/2015 5:21:57 PM	JOSE GABILONDO
<input type="checkbox"/>	Options	Review class	Read	11/24/2015 2:57:28 PM	JOSE GABILONDO

Page size: 100 19 items in 1 pages