

II. EXTRANJERO

SOBRE EL «CASE-METHOD» PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA EXPERIENCIA DE LA «HARVARD LAW SCHOOL»

1. «Señor Fox, ¿le importa exponer los hechos del caso *Payne v. Cave?*». La angustia que en aquel momento debió de sentir el señor Fox, a la sazón recién ingresado en la *Harvard Law School*, quizá se hubiera borrado de haber sabido que, como consecuencia de aquel episodio, su apellido iba a quedar asociado para siempre al acta de nacimiento del denominado *case-method* para la enseñanza del Derecho. En efecto, en otoño de 1870, el primer Decano de la Facultad, Christopher Columbus LANGDELL, comenzaba su curso de «Contratos» con la mencionada pregunta, en sustitución de la tradicional lección magistral acerca de la importancia, el método y las fuentes de la disciplina, y con ello daba paso a una larga polémica en el seno de la comunidad jurídica norteamericana, de la que el *case-method* habría de emerger como técnica pedagógica dominante —e incluso casi excluyente— hasta nuestros días.

En el esquema langdelliano, el método del caso era simplemente la necesaria consecuencia en el ámbito de la enseñanza de una concepción sustantiva general acerca del Derecho.

Creía LANGDELL que el Derecho es una ciencia y que a través de métodos estrictamente científicos los juristas pueden deducir de un pequeño número de conceptos y principios fundamentales las infinitas reglas jurídicas particulares llamadas a gobernar la resolución de los diversos conflictos que la realidad genera. Ahora bien, tales conceptos y principios básicos no son intuiciones evidentes por sí mismas ni verdades reveladas por una voluntad trascendente: la escuela clásica encabezada por LANGDELL rechazó siempre las diversas modalidades del iusnaturalismo, como expresiones de una subjetiva especulación filosófica más que de una objetiva ciencia jurídica. Del mismo modo que las ciencias físico-naturales observan empíricamente la realidad e inducen de la experimentación principios dotados de valor general, una ciencia del Derecho digna de tal nombre sólo puede construirse a partir de un riguroso análisis de las decisiones judiciales —cada caso sería, pues, un experimento— dirigido a descubrir sus principios inspiradores. En frases llamadas a hacerse célebres, afirmará, pues, LANGDELL que todos los materiales de la ciencia jurídica pueden hallarse en libros impresos y que la biblioteca es para los juristas lo que los laboratorios son para químicos y físicos y el museo de historia natural para los zoólogos.

Una vez que la investigación empírica ha determinado la existencia

de una línea de precedentes suficientemente sólida y que el principio inspirador correspondiente ha sido inducido, éste adquiere valor general y puede fundar tanto el rechazo de las decisiones judiciales que eventualmente lo desconozcan como la obtención por vía rigurosamente deductiva de reglas jurídicas más particulares, a las que se considera dotadas del mismo soporte empírico que el principio general del que se derivan como consecuencia lógicamente necesaria. Los principios y conceptos fundamentales no se conciben, sin embargo, como inmutables: el progreso jurídico tiene lugar cuando el científico del Derecho descubre un principio previamente desconocido que, de una parte, permite explicar de forma sencilla y coherente diversas decisiones judiciales preexistentes y, de otra, contribuye a satisfacer las cambiantes necesidades sociales, posibilitando la futura adopción de decisiones mejor ajustadas a éstas. El célebre artículo publicado en 1890 en la «Harvard Law Review», en el que BRANDEIS y WARREN indujeron la existencia de un derecho general a la intimidad de una serie de casos previamente tenidos por ajenos entre sí, constituye el más conocido ejemplo de esta función básica que la concepción langdelliana reservaba a la doctrina científica capaz de hacer de los casos la materia prima de su observación experimental.

En este contexto era, por lo tanto, simplemente natural convertir el estudio de los casos en la tarea primera —en los sentidos lógico y cronológico— de los juristas consagrados y de quienes se afanan por serlo.

Ahora bien, si el *case-method* nace como derivación pedagógica necesaria de unos presupuestos teórico-jurídicos tributarios de las concepciones científicas dominantes en la segunda mitad del siglo XIX, la vida de aquél estaba destinada a ser mucho más longeva que la de éstos. A medida que la filosofía jurídica langdelliana va cayendo en un profundo descrédito, bajo las acusaciones de políticamente conservadora y de técnicamente formalista a que es sometida por los autores integrados en la primera generación del realismo jurídico, el método del caso para la enseñanza del Derecho se va independizando de sus premisas sustantivas y va ganando un progresivo prestigio como técnica pedagógica especialmente adecuada a las peculiaridades de su objeto. En ocasiones, esta desustanciación del *case-method* se propicia mediante la aparentemente intencional ocultación de sus orígenes: así, Charles W. ELLIOT, quien, en su condición de Presidente de la *Harvard University*, había contratado a LANGDELL como Profesor de Derecho en 1869, omitirá, al tratar de la introducción del *case-method* en un artículo publicado en la «Harvard Law Review» en el año 1920, toda referencia al deseo de convertir al Derecho en una ciencia análoga a las físico-naturales y caracterizará, por el contrario, la innovación de LANGDELL como la aplicación en la Facultad de Derecho de algunas de las técnicas pedagógicas para niños y deficientes mentales inventadas, entre otros, por FROEBEL, MONTESSORI y PESTALOZZI. Parece claro, en todo caso, que el método del caso, al centrar la investigación en las decisiones judiciales, necesariamente había de poner de relieve el carácter *ad hoc* de éstas (más preocupadas por lograr un resultado justo en la subje-

tiva apreciación del juez que por aplicar correctamente el principio abstracto previamente individualizado por esclarecidos juriconsultos como rector de la situación considerada) y, por ende, contribuir a la derrota de las concepciones teóricas en las que inicialmente se asentaba y al nacimiento de otras que, bajo la rúbrica de realismo jurídico, hacen de las decisiones judiciales la verdadera y única manifestación del Derecho en la vida social. Cualesquiera fueran las razones determinantes —ínsitas a la propia lógica del método o fruto de una consciente acción exterior—, es lo cierto que el *case-method* acabó separándose de los controvertidos fundamentos doctrinales que le habían dado vida e imponiéndose hasta nuestros días como indiscutida técnica de enseñanza del Derecho en los Estados Unidos. El año 1914, en el que el Profesor austriaco Josef REDLICH (elegido precisamente por razón de su condición de extranjero y, por tanto, ajeno a la acerba polémica que turbaba la vida académico-jurídica norteamericana) presentó su informe a la Fundación Carnegie, favorable al método del caso, marca el definitivo triunfo de éste.

2. ¿En qué consiste exactamente el *case-method*?

a) En su esencia, el concepto expresado por esta locución refiere al objeto de la enseñanza. Lo que se va a exponer y, en su caso, debatir en las clases, y lo que el alumno va a estudiar en los libros, no son los principios y las reglas aplicables en las distintas ramas jurídicas formulados en términos más o menos generales y abstractos y ordenados de forma más o menos sistemática, sino, por el contrario, una relación de casos de los que es posible inducir tales principios y reglas. El *casebook* —palabra que se acuña por oposición a *textbook*— es así el instrumento básico del que se vale el *case-method*. LANGDELL entendía que en aquél únicamente debían incluirse casos importantes, esto es, aquéllos que han constituido el punto de partida de doctrinas jurídicas más o menos asentadas. En la actualidad, sin embargo, es usual recoger también casos modernos, cuya influencia futura es difícilmente previsible, y casos que, pese a no incorporar ninguna aportación innovadora, resumen en términos particularmente claros o expresivos el estado actual de la doctrina judicial en una determinada materia. La inmensa mayoría de los *casebooks* no transcriben íntegramente las sentencias, sino que omiten los aspectos irrelevantes para la cuestión en cada momento considerada, así como muchas de las notas a pie de página en las que se contienen relaciones bibliográficas o digresiones relativamente ajenas a la línea discursiva principal. Es imprescindible, en todo caso, para cumplir las finalidades básicas del *case-method*, que el alumno lea la sentencia precisamente en los términos en los que el juez la redactó, por lo que los resúmenes debidos a la pluma del editor del *casebook* son sistemáticamente evitados. De otra parte, el deseo de estimular el espíritu crítico del lector hace de especial interés la publicación, junto al parecer mayoritario, de los votos particulares que puedan haberse formulado. En fin, los casos se presentan, obviamente,

ordenados por materias. En general, sin embargo, se eligen rúbricas clasificadoras muy amplias, pues de lo contrario se estaría predisponiendo al alumno a una determinada interpretación de la doctrina establecida para cada caso, y una de las premisas teóricas capitales sobre las que se asienta el *case-method* es precisamente la de que nadie tiene «derecho» a imponer a aquél una determinada lectura o construcción de las palabras del fallo.

b) En sentido estricto, el *case-method* no arguye que las clases en las que se consideran las decisiones judiciales se hayan de desarrollar precisamente de una determinada manera.

En la actualidad, existen en la *Harvard Law School* tres formas fundamentales en que las clases tienen lugar: el sistema de *lecture*, similar al tradicional en las Facultades de Derecho españolas, consistente en que el profesor expone la materia y contesta a las preguntas que al respecto puedan dirigirse los alumnos; el sistema de *voluntary participation*, conforme al cual las clases se desarrollan en su integridad de forma dialogada entre profesor y alumnos, pero aquél no se dirige particularmente a ninguno de éstos, sino al conjunto de todos ellos, pudiendo intervenir quien lo desee; y, finalmente, el *socratic method*, en el que el profesor designa nominativamente a un alumno y le formula diversas preguntas típicamente destinadas a poner de relieve la inconsistencia de su razonamiento y, en todo caso, orientadas a plantear los problemas básicos que la materia considerada suscita (a su vez, este último método admite dos modalidades, según que el alumno interpeado pueda o no excusar su respuesta: *passing allowed* o *not allowed*).

Pues bien, en teoría nada obsta a imaginar un sistema en el que el objeto de la enseñanza sean casos —*case-method*— y la forma en que se enseñan consista fundamentalmente en la exposición magistral por el profesor de las cuestiones que su examen sugiere —sistema de *lecture*—. De hecho, sin embargo, es claro que el objetivo básico al que el *case-method* responde (que los alumnos aprendan a pensar como abogados y no se limiten a ser meros receptores pasivos del pensamiento elaborado por otro) se satisface en mayor medida imponiendo la participación de aquéllos en el desarrollo de las clases. Ello explica que *case-method* y *socratic method* hayan ido históricamente de la mano (la vinculación formal entre ambos fue establecida por el Profesor KEE-NER, introductor de aquél en Columbia) y que, en la actualidad, pueda considerarse que la acepción amplia del primero incluye al segundo. El enorme número de alumnos que en ocasiones se matriculan en determinados cursos, unido a la oposición de éstos al método socrático, manifestada en las evaluaciones de los profesores practicadas al final de cada curso (que son objeto de difusión en el interior de la Facultad), hacen, no obstante, que el sistema de *voluntary participation* dispute hoy la primacía al *socratic method* en la *Harvard Law School*.

c) Corolario natural del *case-method* es, finalmente, una peculiar manera de concebir los exámenes. Ante todo, la importancia relativa de éstos en la calificación se ve reducida por la relevancia atribuida

a este efecto a las intervenciones en clase a lo largo del curso. En segundo lugar, el examen tiene por objeto la resolución de uno o varios casos prácticos y en su realización pueden usarse cualesquiera materiales legislativos, jurisprudenciales y doctrinales. Finalmente, el examen es calificado por el profesor que ha dirigido las clases, pues la técnica consistente en encargar la corrección a profesores ayudantes es desconocida en las más importantes Universidades norteamericanas. Téngase en cuenta, en todo caso, que en la *Harvard Law School* la importancia de la calificación es mínima para la inmensa mayoría de los estudiantes, supuesto que el suspenso es excepcional (la verdadera criba se produce en el momento de la admisión) y que la contratación por los grandes bufetes se funda en la condición de alumno de Harvard del contratado y en una entrevista personal, más que en unas calificaciones por las que aquéllos ni siquiera se interesan en la mayor parte de las ocasiones.

3. Una vez determinado en qué consiste el *case-method*, y antes de proceder a su valoración, debe precisarse su significación actual.

En general, puede afirmarse que el método del caso sigue desempeñando un papel primordial en la educación jurídica norteamericana. Esta aseveración de principio debe ser objeto, no obstante, de ciertas matizaciones.

Ante todo, la demanda de ciertos cursos de los profesores más célebres alcanza niveles tales que resulta inevitable un cierto grado de masificación: por ejemplo, el número de los alumnos matriculados en el año académico 1987-1988 en el curso de *Constitutional Law* del Profesor TRIBE fue de casi 150; en tales condiciones, como ya se sugirió, no pueden hacerse plenamente efectivas las fecundas virtualidades inherentes al método socrático, que, en consecuencia, tiende a ser sustituido por el sistema de participación voluntaria.

En segundo lugar, existen ciertas disciplinas (como las de índole histórica, filosófico-jurídica, sociológico-jurídica o internacional) en las que, por razón de su propio contenido, la aplicación estricta del *case-method* resulta sencillamente imposible. Debe señalarse, no obstante, que la obtención de las finalidades propias de éste se verifica en tales cursos mediante la elusión del fácil recurso a los «Tratados» y la elaboración por el profesor de unos *Materials* originales, en los que se recogen las fuentes primarias básicas y se presentan en sus propios términos tesis contrapuestas, a fin de permitir al alumno formarse su criterio personal acerca de los distintos problemas considerados.

En todo caso, la mutación más relevante experimentada por el *case-method* en nuestros días proviene —como no podía ser de otra manera, supuesto el núcleo esencial de su concepto— de las propias modificaciones producidas en los textos en los que se recogen los materiales que son objeto de estudio. No se trata de que el *casebook* haya sido sustituido como instrumento de enseñanza por Tratados sistemáticos al estilo continental europeo, ya que éstos permanecen aún alejados de

las aulas universitarias (por más que su proliferación constituya uno de los más notables fenómenos de la ciencia jurídica americana contemporánea y un claro síntoma de la decidida superación del prejuicio contra toda forma de generalización o abstracción que la ha lastrado desde la reacción realista antilangdelliana). Sí se trata, por el contrario, de que los *casebooks* han ampliado considerablemente su objeto, que ya no se circunscribe a la mera transcripción de casos, sino que se extiende a notas en las que el autor expone, o al menos suscita, los problemas generados por aquéllos, a fragmentos de Tratados o de artículos de revista, a estatutos, a informes de Comisiones, a formularios de contratos, etc. Los *casebooks* ya no son simples libros de casos, sino, como se expresa en el subtítulo de gran parte de ellos, textos de *Cases and Materials*.

De otra parte, el carácter sumamente cargado de los *curricula* y el elevado número de páginas que los alumnos deben leer (no inferior a 1.500 en gran parte de las asignaturas) determinan en la práctica, en ocasiones, la perversión del *case-method*, a través de los denominados *legal outlines* (resúmenes de los *casebooks*) y *hornbooks* (manuales de bolsillo en los que se exponen breve y sistemáticamente los principios básicos de la disciplina correspondiente), a los que muchos estudiantes no dudan en recurrir como alternativa factible y cómoda a la tediosa lectura del tenor literal de cientos de casos. Seguramente LANGDELL se hubiera resistido a creer que muchos de los alumnos a quienes su método emancipaba de todo prejuicio externo en la interpretación de los casos y en la consiguiente determinación de las normas jurídicas realmente vigentes acabarían por abdicar de tan inaudito honor y por aceptar como propio, por ejemplo, el por otra parte respetabilísimo criterio de Steven E. MANUEL (por mencionar al autor de una de las más conocidas series de *outlines*).

En fin, debe recordarse el progresivo auge de los llamados *clinical courses*, que, impulsados por la impugnación de los principios inspiradores de la ortodoxia educativa realizada por el movimiento de los *Critical Legal Studies*, se caracterizan porque el alumno desarrolla la parte fundamental de su actividad discente fuera de las aulas y de la biblioteca y en contacto inmediato con las instituciones públicas y privadas implicadas en la realidad jurídica y social de la materia constitutiva del objeto de la disciplina correspondiente. Es ocioso afirmar que estas nuevas tendencias pedagógicas rechazan las premisas y las consecuencias propias del *case-method* y constituyen, si se contemplan en perspectiva, la principal amenaza a su supervivencia futura.

4. Excluido de determinados ámbitos objetivos; templado en su originario rigor excluyente de todo material distinto del caso mismo; frustrado en ocasiones por la picaresca estudiantil; impugnado como formalista y, por ende, como garante del mantenimiento del *statu quo*: el *case-method* sigue, no obstante, proyectando su imagen —en gran parte correspondiente a la realidad— de técnica hegemónica de pedagogía jurídica en los Estados Unidos. ¿Está justificada esa primacía?

Una valoración ajustada del método del caso exige distinguir al menos cuatro perspectivas.

a) Ante todo, y desde el punto de vista de la actitud intelectual del alumno hacia la disciplina, los resultados del *case-method* son excelentes. Obligado a interpretar por sí mismo el alcance de las declaraciones contenidas en los fallos judiciales y a elaborar una síntesis propia de las reglas inducibles de éstos, el estudiante asume necesariamente un papel protagonista en la creación de «su» Derecho. La permanente gimnasia intelectual que el estudio de los casos comporta le aleja del riesgo de la voluntaria autorreducción a la condición de simple destinatario pasivo de lo pensado por otros, que desgraciadamente halla tan frecuente actualización en las Facultades españolas. De forma análoga, la percepción por el lector del caso de los intereses concretos en él implicados hace esfumar el fantasma del desinterés, tan fácilmente llamado, sin embargo, por las exposiciones de índole abstracta y general; el espectáculo de la lucha, aun cuando se revista de las formalidades inherentes al procedimiento judicial, siempre ha logrado prender la atención de los seres humanos. En fin, la necesidad o la conveniencia de tomar parte activa en la discusión de los casos y el propio objeto de los exámenes obligan al alumno a desarrollar su trabajo de forma continuada y sistemática a lo largo del curso, lo que permite una mejor asimilación de los conceptos y una mayor familiarización con los aspectos técnicos de las disciplinas jurídicas.

b) Más matizado es el juicio que el *case-method* merece por razón de la concepción del Derecho que su práctica contribuye a imbuir a los estudiantes.

Es cierto, de una parte, que la aproximación a un determinado sector del ordenamiento por medio de la lectura de los casos más relevantes a él referidos permite apreciar el carácter eminentemente histórico e instrumental de las soluciones jurídicas alcanzadas (a la postre, y fundamentalmente, el Derecho no es sino una técnica de resolución de conflictos sociales). La enorme atención prestada a los denominados *policy issues* es así uno de los mayores activos de la educación jurídica norteamericana y su desconocimiento es, paralelamente, una de las más importantes carencias de la española.

También es cierto, sin embargo, que el *case-method* propicia una percepción del fenómeno jurídico excesivamente judicialista, particularista y problemática. Ante todo, crea la falsa impresión de que el contenido de las normas jurídicas es llevado ordinariamente a la realidad social por medio de su construcción y aplicación judicial. Aun si se acepta el dogma realista de que las normas legales y reglamentarias constituyen tan sólo un factor —y no el más relevante, por cierto— en la determinación del fallo judicial, es un hecho innegable que las demás instituciones públicas y todos los sujetos privados aplican tales normas mucho más frecuentemente que los jueces y, en la inmensa mayoría de los casos, sin ulterior control de éstos. El reconocimiento de esta realidad se manifiesta en la actualidad en la tendencia, ya resaltada, a

la ampliación del objeto originario de los *casebooks*. En segundo lugar, una técnica pedagógica centrada en el análisis de las decisiones resolutorias de controversias concretas tiende a hacer más opaca al estudiante la existencia de principios institucionales comunes a las diferentes ramas del ordenamiento e incluso la propia realidad de éste: el particularismo se muestra así como una de las potenciales secuelas negativas de la aplicación del *case-method*. En fin, los autores de los *casebooks* tienden a seleccionar los casos importantes y éstos son en muchas ocasiones polémicos: las opiniones disidentes son extraordinariamente frecuentes en la práctica judicial norteamericana y se las considera dotadas de gran valor pedagógico, por enervar el peligro de una acrítica aceptación del criterio mayoritario. Pero el énfasis en la discrepancia puede fomentar también la concepción del Derecho como una realidad esencialmente incierta y, por lo tanto, susceptible de ilimitada manipulación al servicio de cualesquiera objetivos. La visión del Derecho como una mera técnica argumentativa disociada de toda referencia a criterios dotados de un mínimo grado de objetividad puede ser la escéptica conclusión del abogado curtido, pero, sin duda, no es la más idónea para ser inculcada a los aprendices de juristas durante los años de su formación.

c) El *case-method* se revela especialmente útil, en comparación con el sistema tradicional en el continente europeo, desde el punto de vista de la práctica jurídica. La lectura de los casos permite al estudiante familiarizarse con los métodos propios del razonamiento judicial y, por lo tanto, del razonamiento que han de seguir los abogados en la presentación de sus posiciones ante el juez; no es de extrañar, pues, que la inmensa mayoría de los graduados se integre inmediatamente después de concluir sus estudios y en excelentes condiciones económicas —al menos los procedentes de las mejores Universidades— en los más poderosos bufetes del país. El contraste con la realidad española es, en este punto, obvio y desalentador.

d) En fin, la eficacia del *case-method* desde el punto de vista del conocimiento por el estudiante del contenido de las normas integrantes del ordenamiento es acreedora a una valoración más negativa.

Ante todo, ha de señalarse que tal conocimiento es importante, al menos en lo que se refiere a las normas básicas de las diversas ramas del Derecho. La distinción, preconizada no hace mucho tiempo por un importante sector de los Profesores de Derecho norteamericanos, entre el aprendizaje del *legal reasoning* —procurado mediante una ardua labor de análisis sistemático de casos y al cual debe estar dedicada fundamentalmente la formación universitaria— y la adquisición de *mere information* —posible a través de la simple lectura de un Tratado reciente y que el alumno puede obtener por sí solo en cualquier momento posterior— es falaz, por al menos dos razones. En primer lugar, porque el razonamiento jurídico no es formal, sino que versa sobre conceptos y normas cuya cabal aprehensión es presupuesto indispensable de su solidez. Y, en segundo lugar, porque sólo el conocimiento

de los conceptos fundamentales de las diferentes disciplinas jurídicas permite la fecunda utilización del método analógico, mediante el recurso a instituciones aparentemente ajenas pero dotadas de la misma *ratio* inspiradora que las implicadas en el problema concreto considerado, y la analogía es ciertamente una de las técnicas discursivas capitales en la resolución de problemas jurídicos nuevos.

Pue bien, a efectos de la adquisición de información por el alumno, el *case-method* pierde en extensión lo que gana en profundidad.

Es cierto que se recuerda mejor aquello en cuya elaboración se ha trabajado, y el *case-method* supone la construcción por el alumno de sus propios materiales de estudio. Además, es experiencia común a todos los saberes que, por emplear la frase escrita por HOLMES en 1887, «un principio es más exacta e íntimamente captado como premisa implícita de media docena de ejemplos que determinan su alcance y límites que por medio de cualquier formulación verbal de carácter abstracto». En fin, el trabajo sistemático y diario que el *case-method* exige a los alumnos permite una mejor y más duradera asimilación de los conceptos que la procurada por el aprendizaje memorístico de unos textos ajenos durante un reducido número de días previos al del examen.

Ahora bien, si el método del caso garantiza una más profunda comprensión del contenido de las normas jurídicas que son objeto de consideración por el alumno, adolece del importante defecto de que dicho contenido es a la vez cuantitativamente muy limitado y estructuralmente asistemático; y éste es quizá el aspecto en el que el *case-method* impresiona más desfavorablemente a quien, formado en la tradición educativa continental europea, se enfrenta por vez primera con él. En efecto, de una parte, el número total de reglas jurídicas concretas que un alumno americano extrae de la lectura de los casos en un curso determinado probablemente no llega a la décima parte del que se contiene en el Manual usado en cualquier asignatura integrada en los Cursos de la Licenciatura de Derecho en España; desde la perspectiva de la adquisición de «mera información», no es ciertamente económico leer veinte páginas para inducir un par de proposiciones jurídicas que pueden formularse en términos abstractos en menos de una decena de líneas. De otra parte, el *case-method* restringe el objeto del estudio a aquellos aspectos de la disciplina en los que ha existido litigiosidad, en detrimento de una visión global y sistemática del régimen jurídico de la materia de que se trate; es notable, por ejemplo, que un curso general de Derecho Constitucional en los Estados Unidos desconozca sencillamente un elemento tan capital en la configuración de un sistema jurídico-político como es el procedimiento legislativo, por la simple circunstancia de que los Tribunales no han tenido ocasión de dictar ninguna sentencia suficientemente importante a él atinente. El capricho de los litigantes en la determinación de las materias sobre las estiman procedente pleitear no es, desde luego, el criterio más adecuado para fijar aquellos aspectos del ordenamiento jurídico cuyo conocimiento debe exigirse en el proceso de formación general de un jurista.

5. ¿Qué conclusiones pueden extraerse de las consideraciones precedentes en relación con la enseñanza del Derecho en España?

Si la recepción *in toto* del *case-method* en su pureza originaria parece improcedente, y quizá imposible, por múltiples razones (entre las que no es la menos relevante la circunstancia de que, como se puso de relieve, dicha pureza ha sido mancillada en su propio país de origen por diferentes mutaciones en todo ajenas al riguroso espíritu langdelliano), la acogida de algunos de sus principios inspiradores y técnicas concretas resulta en la actualidad plenamente necesaria.

Ante todo, parece imprescindible prestar mayor atención a la interpretación judicial del Derecho. La progresista jurisprudencia constitucional relativa a la igualdad en la aplicación de la ley (que, de hecho, introduce en nuestro sistema jurídico el principio de vinculación relativa de cada órgano jurisdiccional a su propio precedente, del que no puede apartarse sin motivación suficiente) lo hace ineludible. En la práctica, la plena satisfacción de esta necesidad se vería facilitada si, de una parte, se publicaran las sentencias dictadas por todos los órganos jurisdiccionales y, de otra, se designaran los casos correspondientes por los nombres de las partes en ellos intervinientes. Ahora bien, aunque los alumnos de las Facultades de Derecho han de conocer en mayor medida que en la actualidad la jurisprudencia interpretativa de las disposiciones legales y reglamentarias, ello no significa, claro está, que su atención deba centrarse exclusivamente en aquélla. El excesivo judicialismo no parece ciertamente una característica deseable —ni, desde luego, previsible— para el modelo pedagógico a implantar en los próximos años en la enseñanza de un ordenamiento tan derechamente perteneciente a la denominada familia jurídica romano-canónica como es el nuestro.

En segundo lugar, se suscita la cuestión de si el conocimiento de la jurisprudencia se ha de obtener mediante la lectura de los casos (en los repertorios directamente o en libros *ad hoc* que los seleccionen) o simplemente mediante el estudio en los Manuales tradicionales de los criterios generales por ella establecidos. Si se pretende que el alumno tenga conocimiento de los términos en que los Tribunales han integrado las previsiones legales existentes en una determinada materia, el segundo sistema es claramente preferible, tanto desde el punto de vista de la claridad de la información obtenida como por razón de la rapidez del proceso de su obtención: el Manual global y sistemático debiera, pues, mantenerse. Ahora bien, parece asimismo un objetivo irrenunciable de las Facultades de Derecho españolas el incremento de la capacidad de razonamiento jurídico de los alumnos, para lo que constituye un instrumento capital la familiarización con las técnicas propias de la argumentación jurídica mediante la lectura de sentencias. Debería ser axiomático que una persona que no ha manejado el Aranzadi de Jurisprudencia no puede ser Licenciado en Derecho y, sin embargo, la realidad acredita que la titularidad de esta condición es perfectamente compatible incluso con el desconocimiento de la existencia de aquél. Es cierto

que la dedicación de parte del curso al análisis de fallos judiciales y a la resolución de casos prácticos supone necesariamente la reducción del tiempo destinado a la exposición y el aprendizaje de «mera información». Esta reducción, sin embargo, no tiene por qué ser grave contraindicación. En realidad, los frutos fundamentales que un estudiante medio obtiene de sus cinco años de carrera se contraen a los dos siguientes: de una parte, un cierto sentido de la orientación en el proceloso mundo del Derecho y, muy particularmente, una idea relativamente exacta de las fuentes de conocimiento de éste; y, de otra, un esquema conceptual que le permite adentrarse en el conocimiento del concreto régimen jurídico de las diferentes instituciones. No son, sin embargo, excesivas las reglas jurídicas particulares que se recuerdan con precisión. Habida cuenta de que una parte no despreciable de los cursos se dedica al análisis de éstas, es posible concluir que el alumno destina una porción significativa de sus energías a un esfuerzo relativamente baldío. Parecería razonable reducir el tiempo destinado a la exposición de «información» muy concreta y emplear los recursos así liberados en la obtención de un tercer objetivo: la asimilación por el alumno de las técnicas esenciales del razonamiento jurídico. Si el *case-method* incurre con excesiva facilidad en los errores de menospreciar la obtención de información y de sobrevalorar el aprendizaje del *legal reasoning* en su selección de los objetivos de la pedagogía jurídica, nuestras Facultades de Derecho no siempre han sabido eludir plenamente los errores inversos.

Como ya se ha señalado, uno de los principios básicos en los que se funda el *case-method* es el del conocimiento directo por el alumno de las fuentes jurídicas primarias, que, en un sistema de *common law*, son los fallos judiciales. Es éste un tercer aspecto en el que aquél merece ser acogido entre nosotros. Parece imprescindible, en efecto, inculcar definitivamente en los alumnos la idea de que el manejo directo de los textos legales (fuente primaria de nuestro ordenamiento, respecto de la que la jurisprudencia opera con eficacia complementaria) constituye no sólo la forma más eficaz de familiarizarse con el particular cuerpo normativo objeto de estudio, sino también la mejor garantía de una correcta comprensión del Manual de la asignatura y, por ende, de éxito en la calificación. La introducción sistemática de casos prácticos en los exámenes (ya relativamente frecuente entre nosotros) es el medio más eficaz de asegurar el cumplimiento de este objetivo, a la par que la única forma efectiva de valorar la capacidad real de razonamiento jurídico del alumno.

En fin, la atención a la concreta finalidad política, social o económica que las normas legales o reglamentarias tienden a servir y a los términos en que efectivamente la cumplen es otra de las características de la pedagogía jurídica norteamericana acreedora a una entusiasta recepción, pues contribuye a despertar en el estudiante un saludable espíritu crítico hacia el Derecho y la conciencia de su limitada, pero real, eficacia transformadora de la realidad social.

Mayor atención a la interpretación judicial de las disposiciones legales y reglamentarias; introducción de la lectura y el análisis de sentencias, con mantenimiento del Manual tradicional de carácter global y sistemático y reducción de la cantidad de información concreta cuyo conocimiento se exige a los alumnos; imposición a éstos del manejo directo de los textos legales por vía de la introducción sistemática de casos prácticos en los exámenes; y mayor énfasis en los *policy issues* en el estudio de las normas jurídicas. He aquí cuatro propuestas concretas suscitadas por el matizado juicio que a su autor merece el *case-method* y dadas a conocer con la esperanza de aportar una contribución —siquiera sea limitada en su objeto y modesta en su alcance— al debate abierto acerca del futuro de la enseñanza del Derecho en España.

Juan José LAVILLA RUBIRA
Letrado de las Cortes Generales.
Master of Laws (LL. M.) por la
Harvard Law School, 1988

BIBLIOGRAFIA

