

EL MÉTODO DEL CASO EN LA CULTURA JURÍDICA OCCIDENTAL¹

Julio García Camiñas

Catedrático de Derecho romano

Excelentísimo y Magnífico Señor Rector, Ilustrísimo Señor Decano e Ilustrísimos Señores Decanos de Santiago de Compostela, Ourense y Vigo, padres y madres de nuestros queridos y respetados alumnos licenciados en Derecho, Señoras y Señores.

Decía el Conde de Romanones, que fue diecisiete veces ministro, que para ser político en España hacía falta ser alto, abogado y tener buena voz.

¿Es lo mismo ser abogado que licenciado en Derecho?. La respuesta es, evidentemente, negativa: abogado es quien defiende casos, critica, escribe con eficacia práctica. habla y convence, y en su actuación opera desde una base ética; el licenciado, en cambio, es alguien que tiene un mero conocimiento de normas jurídicas, debido a que le hemos enseñado normas y examinado de normas; de lo que llaman, un tanto despectivamente, teoría.

Voy a tratar del método del caso en la cultura jurídica occidental. Debo reconocer ante Ustedes que es un atrevimiento por mi parte tratar acerca del casuismo, y más del casuismo jurisprudencial romano, después de que se han ocupado del tema autores de tan reconocido prestigio como mi maestro Alejandrino Fernández Barreiro, por lo que me escaparé pronto hacia “otros eidos”. Renunciaré, por ello, a la lección magistral para dar una *lectio ordinaria*, que llegue hasta donde alcance el tiempo. Después de todo, de esto no van a tener que examinarse, aunque, en realidad, ahora empiezan para Ustedes los exámenes de verdad: la vida profesional. Ciertamente que tanto Ustedes como nosotros continuaremos estudiando toda la vida: la formación continuada es la continuación de la formación

Quiero presentarles unas breves reflexiones, personales más que doctrinales, fruto de las lecciones que la vida me ha dado a lo largo de treinta años de experiencia docente, que todavía no me liberan de pensar y repensar cada vez que entro en el aula acerca del mejor método y sistema para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho; en mi caso, a través y desde el Derecho romano, y más allá del Derecho romano, porque mis alumnos no van ser pretores, sino juristas del siglo XXI.

Reflexiones éstas, que lo son también acerca del mejor plan de estudios para cursar la carrera de Derecho, ahora que en nombre y con el nombre de Europa, que sirvió

¹ Texto de la conferencia pronunciada en la Facultad de Derecho de la Universidade da Coruña el día 15 de febrero de 2008, con motivo de la festividad de S. Raimundo de Peñafot.

para hacer autovías pero, también, para reducir nuestra producción de leche o prohibir el uso de elementos tradicionales profundamente enraizados en nuestras costumbres, se nos amenaza con estropear la carrera de Derecho en esta Universidad. como ya se hizo en otras, privándola, incluso, del nombre de Licenciatura y dándole el genérico de Grado, sin especificar bien si es Grado de Bachiller, de Licenciado o de Doctor.

Llamarle Grado es una lindeza más en el florido pensil de los elegidos ministros de educación europeos reunidos en la Sorbona o en Bolonia, para que, a la postre, todo quede igual, pese a los cambios nominales. Grado es una copia de América, pero copiar el nombre es lo más fácil. Los ministros de educación juegan y han jugado con los currícula de los alumnos, y hasta con el calendario: hace años, hubo uno en España llamado “juliano”, y no precisamente por Julio César, sino por alusión a Julio Rodríguez, ministro a la sazón, y que causó un gran perjuicio a quienes por entonces estudiábamos al hacernos perder un trimestre. Como es normal, los ministros nunca duran tanto como para ver el resultado de los cambios que promueven.

Quizá este día deje de llamarse “día del licenciado” y pase a denominarse “día del graduado”, que tiene connotaciones cinematográficas. No deja de llamar la atención el hecho que actualmente se aprecia como un frenesí por nombrarlo todo de nuevo, lo cual complica mucho la vida. Así ocurre con la aplicación a las asignaturas de denominaciones tan extrañas como la de “créditos”, aunque, de momento, no se exijan, garantías hipotecarias, por más que alguna asignatura haya hipotecado la vida de muchos alumnos por muchos años.

Estamos en una época de cambios, pero ¿en qué dirección?. Conviene, en todo caso ser prudentes, pues los cambios en las Universidades que acaban de nacer, adolescentes, son más arriesgados que en las viejas Universidades. Oímos hablar de crisis, pero yo llevo muchos años oyendo hablar a algunos colegas de crisis del Derecho, de crisis del Derecho romano, de crisis de la Universidad; parece como si estuviesen inspirados por las “musas del llanto.” Lo cierto es que la Universidad, junto con el Ejército y la Iglesia Católica, son las tres instituciones más antiguas del mundo, que perviven en su función. El Derecho es una de las enseñanzas universitarias de mayor antigüedad, y el estudio del Derecho romano se une al origen mismo del estudio universitario del Derecho en Bolonia, desde el año 1088, por lo que adaptarlo al espacio europeo de enseñanza superior es volver al origen de su estudio en Bolonia, en el siglo XI, desde donde se difundió con la lengua común del latín por toda Europa y se convirtió en una seña de identidad de nuestra cultura.

Es indiscutible que hacen falta cambios, porque Señores, la vida es cambio, pero el verdadero cambio es siempre el de método: los Sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, que bajó las ideas de su maestro del cielo a la tierra; la Escolástica, el Renacimiento, Descartes, supusieron grandes hitos por el cambio de método que introdujeron.

Pero ese cambio, el cambio de método, resulta ser el más difícil de realizar porque implica cambiar la forma de pensar, de enseñar, de reflexionar; la forma de las lecciones, la mentalidad del profesor ¿esto sí que es difícil!, y hasta la forma del aula, que debería ordenarse como los estrados de los tribunales o los coros de las catedrales, o las aulas de Bolonia, en forma de U, para que los alumnos dejen de ser público, escuchantes, oyentes, y pasen a ser, vuelvan a ser, oficientes, agentes activos de su propio aprendizaje, lo que, además, al haberse reducido el número es perfectamente posible. ¡Ya no hay masificación!

Pero para este cambio no hace falta invocar viejos nombres como Bolonia, que al igual que la salsa de su nombre, boloñesa, sirve para cualquier guiso o desaguizado. Basta con convencer a los docentes, pero ahí se encuentran precisamente las mayores dificultades. Copiamos de América los centros comerciales y arrinconamos a nuestro

comercio tradicional, que se correspondía mejor con nuestro concepto cultural de ciudad y con la estructura de ciudad a la europea. Gracias a la Logse hemos logrado un nivel tan bajo como el de los estudiantes de bachillerato americanos.

¿Por qué no copiamos lo mejor de las mejores Universidades americanas y europeas, sus campus, sus laboratorios, su consideración hacia los profesores mayores que acumulan mucha experiencia y sabiduría, y, sobre todo, su forma de enseñar?. Harvard, Yale, Stanford o las inglesas Oxford, Cambridge, donde conviven los premios Nobel con la tradición medieval más rancia, porque la Universidad es medieval, lo que se expresa incluso en el ritual de actos como el que hoy celebramos aquí; porque, ¡Señores!, innovar no está reñido con conservar lo que constituye la esencia de la Universidad. Los jueces ingleses mantienen la peluca, pero renuevan las cabezas; nosotros, en cambio, cambiamos las pelucas pero mantenemos las cabezas, la *forma mentis* de las cabezas. Desde mi despacho en esta bonita y luminosa Facultad veo el edificio de los juzgados; también, hasta ahora, la Torre de Hércules, y siempre me pregunto: ¿les enseñó a mis alumnos, educo a mis alumnos a través del Derecho romano en el mismo Derecho que se está aplicando ahí al lado?

El Rector de Harvard, en el acto equivalente a éste, que allí es más colorista, dice a los graduados: “os doy la bienvenida al grupo de hombres y mujeres educados”, y en la Universidad Complutense a los Doctores se les impone el birrete coronado, y se les da un abrazo de compañeros, de colegas en las respectivas ciencias. ¿Qué entiende el Rector de Harvard por persona educada jurídicamente?. Se refiere a una persona que sabe resolver casos: un tipo profesional alejado tanto del teórico como del prácticón. El desarrollo total, integral, del individuo es la mejor forma para preparar profesionales de todas las ramas del Derecho, y ahí es donde entiendo que el método del caso, que allí aplican, es el mejor camino para alcanzar ese resultado.

El método que utilizaron los juristas clásicos romanos, se usa ahora en Harvard. Porque su Escuela de leyes es nacional, no les pueden enseñar a los alumnos las leyes de todos los estados, que son diferentes, como ocurre en España en cada autonomía; allí todos tienen un idioma común, el inglés, como en la España de las autonomías y nacionalidades tenemos el castellano, y un derecho común, pero con leyes distintas. De ello se dio cuenta un abogado de Nueva York, con un nombre tan sonoro como Cristóbal Colón Langdell, que fue Decano de Harvard en 1870, y que se reveló contra la enseñanza teórica que se daba en las Escuelas de Derecho; tuvo polémicas y detractores, pero hacia 1900 el método del caso se impuso, incluso en donde predominaba el derecho estatutario.

Doctrinalmente se siguen distinguiendo dos grandes modelos de creación del Derecho: el continental, que cristaliza en un sistema cerrado de normas jurídicas, donde las materias más importantes se encuentran reguladas en amplias codificaciones (código civil, mercantil), y el anglosajón, constituido por un complejo, un conjunto de soluciones a problemas jurídicos inspiradas en casos judiciales. De todos modos, la globalidad, signo de nuestro tiempo, ha hecho que cada vez haya menos pureza en cada modelo, porque las recíprocas influencias los han ido aproximando.

A ambos modelos de creación del derecho les es aplicable el método del caso, que fue el propio de la época clásica del Derecho romano. En los Derechos continentales, la interpretación, complemento y reelaboración de las materias ordenadas en las leyes se realiza por los distintos aplicadores del Derecho con las categorías conceptuales y los medios del derecho casuístico. Los Derechos anglosajones, por su parte, contienen partes importantes de derecho reglado, y en América, actualmente, como ya apuntó Kaser, puede observarse una cierta inclinación hacia una concepción jurídica sistemática.

En el modelo continental la creación del Derecho se realiza por los Parlamentos, y todo el Derecho procede del Estado, que produce un sistema cerrado y gradual de normas, expresado de un modo muy gráfico en la pirámide de Kelsen:

- en el vértice la Constitución,
- por encima la norma fundamental, *grund norme*, norma fundamental hipotética que confiere validez a la Constitución positiva y hace posible interpretar todo lo que se derive de ella como derecho válido: sería el consenso en que se apoyó nuestra Constitución.
- y por debajo de la Constitución Española, las sentencias del Tribunal constitucional, las leyes orgánicas, leyes ordinarias y otras normas de rango inferior o ínfimo.

Este sistema continental cerrado es fruto de la desconfianza de los revolucionarios franceses hacia los jueces por la procedencia estamental de éstos: querían los revolucionarios que el juez fuese sólo la boca de la ley, aprobada ésta en la asamblea que ellos controlan, es decir, el juez sería un mero técnico aplicador casi autómatas de la Ley. Esta fue la pretensión de todos los grandes codificadores desde Justiniano a Napoleón. Como puso de relieve Feuerbach en el sistema continental de Derecho codificado se pretende que el juez esté prisionero del texto de la ley, pero siempre le queda el reinar sobre los hechos; cuando el juez no está de acuerdo con la ley que ha de aplicar, puede acudir al resorte de declarar que no hay pruebas suficientes; decidir que el hecho no está probado.

En ocasiones se fuerza la interpretación de la ley para resolver el pleito conforme a la justicia; no se admite el precedente único, sino la doctrina jurisprudencial consolidada, y hay, a veces, tesis jurisprudenciales contradictorias, y es claro que la Jurisprudencia, en el sistema continental cerrado, pleno, donde todo está previsto en la ley y según el sistema de fuentes que ésta establece, se prohíbe, a sí misma, la creación de normas jurídicas, porque esta misión está reservada al legislador, a los Parlamentos.

Pero, ¿y el Tribunal Constitucional?; ¿crea derecho cuando interpreta la Constitución?. Está sometido a su Ley orgánica y a la Constitución, pero nos dice lo que dice la Constitución; le pone significado real y social a los significantes verbo-legales del texto constitucional, y así crearía derecho aunque sea en el sentido negativo de purgar al ordenamiento jurídico de las normas inconstitucionales.

El sistema continental es cerrado, codificado, axiomático y deductivo, pero al final derecho es lo que dicen los jueces cuando se agotan las instancias, y mientras tanto en las Facultades de Derecho, con honrosas excepciones, se repite y se examina el texto de las leyes, en lugar de analizar casos y Jurisprudencia. Y, además, en los Parlamentos, donde se hacen las leyes -y con gran productividad legislativa- sólo hay un día de puertas abiertas para que entre el pueblo, cuando deberían ser todos los días, días de puertas abiertas para que entrase la realidad y, en cambio, los jueces, y los demás aplicadores del Derecho, tienen la realidad delante todos los días.

El otro modelo, el anglosajón, es un modelo de creación del Derecho por los jueces y mediante sus sentencias; se basa en la razón práctica; es flexible, abierto, busca la solución procesal; siendo un Derecho elaborado por los jueces al resolver los litigios entre particulares, la norma surge de un proceso y en presencia y con intermediación de la realidad, empleando un método inductivo y tópico. La decisión de un tribunal competente que determina una regla o un principio jurídico surgido y aplicado a un conjunto de hechos, caso, debe seguirse y aplicarse en los casos posteriores semejantes; el argumento con el que se resolvió el caso precedente y sirvió para motivar la sentencia (*ratio decidendi*) debe volverse a aplicar a los casos posteriores semejantes, siendo, en cambio, *obiter dictum*, lo que no es necesario para la decisión del caso pero refuerza la razón decisiva.

Una cuestión interesante del modelo anglosajón es determinar cuándo un precedente deja de ser obligatorio. Se denomina “*overrule*” y puede hacerlo el legislador cuando establece en una ley un principio diferente al contenido en un precedente, pero también puede establecerlo el juez cuando aprecia la desaparición de la razón de un precedente porque cambiaron las circunstancias o porque va contra un principio del Derecho; al igual que hacía en Roma el pretor con el derecho civil, el juez anglosajón no anula el precedente, sino que deja de aplicarlo. Para los anglosajones el Derecho constituye una razón práctica, no simplemente lógico-formal. El derecho se inspira en el buen sentido, y viene determinado por las necesidades de la comunidad, buscando la justicia del caso concreto, y no el puro formalismo de la justicia como aplicación estricta de la ley con independencia del resultado en la cuestión litigiosa.

Elegí este tema del caso por varios motivos. Ante todo, en consideración a nuestro patrono San Raimundo: nacido en Peñafort, cerca de Barcelona, en 1175, murió centenario el 6 de enero de 1275; fue un fraile dominico, humilde y sabio: a los treinta años era profesor en Bolonia; escribió, además de su famosísimo libro titulado *Decretales*, una *Summa* de casos de conciencia, coleccionando en ella las respuestas de los antiguos Padres de la Iglesia a los casos y preguntas difíciles que les planteaban los fieles. Por otra parte, en las Universidades medievales, el momento central de la vida universitaria era el de la “*quaestio disputata*”, que era investigación, técnica de enseñanza y prueba de competencia profesional; siendo obligatorio para los profesores el intervenir. Había luego la “*quaestio quodlibetalis*”, caso muy complejo, inesperado, sobre el cual el profesor tenía que improvisar la solución. La intervención en las “*quaestiones quodlibetales*” no era obligatoria para los profesores, pero reportaba gran fama a quien lo hacía; se celebraban dos veces al año, durante el Adviento y la Cuaresma.

Además, en la actualidad vivimos de una forma cada vez más internacional, ius-gobal. No hay legisladores universales, ni potestad universal admitida por los Estados; pensemos simplemente en la llamada y rechazada Constitución europea, aunque ahora haya entrado por la vía del Tratado de Lisboa -gracias a Sarkozy-, pero sí hay Tribunales Internacionales que resuelven casos y conforman criterios; así, el Derecho europeo se fue creando casuísticamente.

Reflexiono sobre el método del caso porque es hacia donde debemos de conducir, a mi modesto entender, la docencia universitaria del Derecho, haciendo de ello el modelo europeo común para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho y, por supuesto, del Derecho romano. Mi preocupación y propuesta viene precedida de las que hicieron en el mismo sentido otros profesores más ilustres:

- Para el Derecho civil lo había propuesto ya Luis Díez Picazo en 1966 en su obra *Estudios sobre la Jurisprudencia civil*, que tuvo la fortuna de estudiar en la segunda edición de 1973; él tomaba el modelo del francés Henri Capitant. Lo hizo para el Derecho penal Enrique Barcilupo, en 1987, con su pequeño pero enjundioso libro sobre la técnica de resolución de casos penales. Lo hace cuando enseña Derecho constitucional nuestro admirado colega José Antonio Portero Molina, a través de su obra sobre *Jurisprudencia constitucional*; y lo hacemos algunos romanistas después de que fuese también en esto pionero Don José Castillejo, Catedrático de Derecho romano en la Universidad de Madrid y Secretario de la Junta de Ampliación de Estudios entre 1907 y 1934; Castillejo introdujo el método casuístico para el estudio del Derecho romano; él lo había aprendido de Rudolf Stammler en Alemania, quien veía la importancia de la Filosofía del Derecho en la resolución de cuestiones concretas con arreglo a principios: una idea que acabaría adoptando forma organizada en los Comités de ética médica para valorar los casos difíciles, de los que forman parte juristas.

- Alvaro d'Ors publicó un pequeño folleto sobre casos con el título "El esclavo prestado con una flauta y otros casos", si bien, me consta que tenía muchos casos recopilados, redactados y resueltos.

La tradición de la enseñanza mediante casos fue continuada por García Garrido, con mucho éxito entre el alumnado de la UNED, por Alejandro Fernández Barreiro y sus discípulos, entre los que me encuentro, con mi también compañero en el Área de Derecho romano Ramón Rodríguez Montero; para cada curso académico venimos publicando en los últimos años libros de casos para llevar a cabo una docencia casuística, que se corresponde mejor con la esencia del Derecho clásico romano, es decir, el Derecho de los juristas que elaboran el Derecho entre el siglo II antes de Cristo y el siglo III después de Cristo.

El Derecho romano clásico, nos dice Schulz, huye de la abstracción: el jurista romano prefiere la decisión casuística a la norma jurídica abstracta; enfoca el tratamiento del derecho desde el punto de vista de la acción; es reacio a formular conceptos jurídicos. Produciéndose de nuevo el mismo caso, debía tener lugar la misma solución; pero el mismo caso jamás puede reproducirse en todos sus detalles, así que cada decisión casuística contiene algo más que la solución de un caso individual: contiene una norma jurídica que prescinde y elimina algunas circunstancias accidentales del caso para poder ser aplicada en otros nuevos casos.

Schulz nos habla de ausencia de expresiones técnicas, de la ausencia de definiciones, de la imperfección de las definiciones clásicas, siendo las definiciones conservadas, en su mayoría, definiciones post-clásicas; sienten tal antipatía por la formulación abstracta de las normas jurídicas que hasta las leyes tenían estilo casuístico. El método casuístico lo emplean incluso cuando hacen literatura jurídica, y en la época republicana reúnen opiniones y precedentes, casos prácticos.

El estilo de los juristas molestaba mucho a Cicerón, y así dice, en su diálogo sobre las leyes, 2, 19, 47 que los jurisconsultos, sea para provocar el error o para que parezca que saben muchas cosas y muy difíciles, sea porque no saben enseñar, lo dividen todo hasta lo infinito. A Cicerón, un retórico, no le gustaba el estilo jurídico-casuístico; decía que hay un arte de aprender y un cierto arte de enseñar; él exigía un sistema; hubiera sido feliz leyendo el BGB, código civil alemán; pero su postura no triunfó, salvo en cierta medida con Q. Mucio y Servio, que recibieron la influencia griega pero, aún así, el método casuístico continuó siendo el preferente en la época clásica, dejando la tendencia a la abstracción para la decadente etapa postclásica.

Pese a la objeción de Cicerón, el jurista romano se rige por la sencillez y la concisión; economiza las instituciones; no crea figuras mixtas; razona con argumentos de autoridad, con la reducción al absurdo y la analogía; con la ayuda del pretor, acude a crear ficciones, al servicio siempre de la justicia material; su comprensión del caso es intuitiva, y la percepción inmediata. Podríamos hablar de un don natural para el Derecho, pero educado por el estudio y la práctica, entre los cuales dividía el año Labeón, seis meses para el estudio y otros tantos para la práctica.

La lógica fue siempre utilizada por los prudentes romanos con carácter instrumental, prescindiendo de ella cuando su aplicación rígida impedía el logro de la justicia material del caso concreto. Horak, en su obra sobre las rationes decidendi, no señala nada más que unos cuantos casos resueltos en base a la subsunción en una norma jurídica, ordinariamente del Edicto del pretor; la simple subsunción del caso en la disposición normativa no era una actividad propiamente creadora, ni representativa, por tanto, del mejor estilo jurisprudencial, en donde el lenguaje jurídico tiende a lo sencillo y a la claridad; hay una separación rigurosa en Roma entre lo que es Derecho y lo que no lo es.

La Jurisprudencia romana guarda silencio sobre los vínculos extrajurídicos en las relaciones humanas; conoce su existencia, los presupone siempre, aunque, en general, nunca los mencionan; así, la *fides*, la *reverentia*, la *pietas*, la *humanitas*, el *officium*, vinculan, limitan y rodean al Derecho. Este silencio hace incomprensibles muchos casos del Digesto a quienes conozcan solamente las obras jurídicas; hay una relación genética del Derecho con el mundo real, que se expresa en casos que si son jurídicos es porque son sociales, reales. Por debajo de cada caso, de cada pleito, hay una realidad profundamente humana de sentimientos, intereses, pasiones, en definitiva, hay vida; los juristas romanos no hablan de ella, de la vida, pero la conocen bien, porque viven en ella, y no en una burbuja del Parlamento, y en verdades estadísticas y macroeconómicas que disimulan los problemas reales, que son siempre individuales, personales, casuísticos.

Si queremos aprovechar el actual momento para construir un verdadero espacio común europeo para la enseñanza del Derecho tenemos que comenzar por admitir el carácter ineludible de una transformación pedagógica que vaya mucho más allá de meros cambios nominales. No podemos seguir con las viejas actitudes dogmáticas. Una cosa es la tradición, válida, y otra distinta, la pereza metodológica, que lleva a mantenerse en el actual y poco práctico modo de enseñar, repitiendo lo que está en los libros o en las bases de datos, como si no hubiese libros o los alumnos no supiesen leer. Así perdemos el tiempo, y se lo hacemos perder a nuestros alumnos, en esa edad de oro que para ellos es de los 17 a los 23 años.

Al modelo continental, el Derecho romano le suministró la materia a través de la recepción en los códigos del Corpus Iuris justiniano; recepción que no tuvo lugar en Inglaterra, que sí recibió la forma romana de creación del derecho, con la diferencia de que el Derecho romano lo crean los juristas y el anglosajón los jueces. Pero, en ambos modelos, el Derecho se puede aprender, enseñar, practicar mejor casuísticamente; el jurista y el aprendiz de jurista tiene la mente mejor preparada para lo concreto que para generalizantes abstracciones legales.

El presidente Wilson dijo, y con razón: que es más fácil trasladar un cementerio que cambiar un currículum universitario. Y, sin embargo, una Universidad es tres cosas: una ciudad; una institución; un método de estudio.

Pasaré ahora a tratar sobre cómo se trabaja con el modelo de estudio por casos; es decir, con el método del caso: Expondré los aspectos más importantes.

El alumno analiza individualmente, o en grupos, un conjunto de materiales que son un caso, pleito, causa, asunto, tema; son otras denominaciones. Estos materiales reconstruyen una situación de la práctica; el fin es adquirir conocimientos sobre esa práctica y desarrollar la capacidad de apreciar situaciones complejas y tomar decisiones adecuadas, teniendo en cuenta los diferentes tipos de casos.

- Hay casos de juicio o dictamen: Pomponio aprueba el dictamen de Labeón, como también yo, porque con tal sentencia no cumplió su cometido. Nos dice Ulpiano, 13 de los Comentarios al Edicto (D.4.8.25.pr.), a propósito de un árbitro que se había comprometido a dar sentencia sobre todos los asuntos en un día o a prorrogarlo; dio sentencia sobre algunos y luego prorrogó.
- Hay casos de decisión: (D.4.6.35.5) Se preguntó si el que se comisionó para castigar a unos malhechores está ausente por causa de asunto público y se decidió que sí (Paulo 3 ad leg. Julia et Papia). Decidir que sí o que no es aquí cuestión de oportunidad.
- Hay casos de información: se trata simplemente de documentar al cliente que pregunta acerca de un tema controvertido o no: ¿puedo hacer? ¿hasta dónde

puedo? (D.7.4.3.2) si se me legó el usufructo de una casa, y la casa se hundió o se incendió, se extingue el usufructo; ¿acaso también el del solar?

- Hay casos de interpretación de un texto jurídico legal o negocial: de una norma: de una ley: de un contrato; de un testamento. Así fue la primera Jurisprudencia pontifical y laica republicana, y siguió hasta el final: D.1.3.37. Si se indaga sobre la interpretación de una ley, ha de averiguarse, ante todo, de qué derecho había usado antes la ciudad en casos parecidos, ya que la costumbre es la mejor intérprete de las leyes. (Paulo, 1 quaest.).
- Hay casos de determinación del problema; así (D.15.1.21.1): si el tutor o el curador del loco, o un procurador, obró con dolo, se plantea el problema de si puede demandarse con la acción de peculio al pupilo, al loco o a la persona representada, y opino que si es solvente el tutor de modo que el pupilo pueda resarcirse, el pupilo responde del dolo de aquél, sobre todo si se aprovechó de algo, y así lo escribe Pomponio, 8 epist. Lo mismo se ha de decir respecto al curador y el procurador.
- Hay casos de solución del problema: (D.4.2.14.11) ¿cuál será la solución si murió el esclavo sin dolo ni culpa del que causó violencia y fue por ello condenado?.
- Hay casos de investigación: D.17.1.42, si te hubiese mandado que investigases la cuantía de la herencia y tú me la comprases como si valiera menos también quedarás obligado respecto a mí por mandato.
- Hay casos que deben ser ideados por los alumnos, anticipándose a los problemas, demostrando previsión y prudencia; así, en D.10.2.23. caución, porque pueden no recuperarse, a no ser que tan sólo se haya estimado la dudosa eventualidad de recuperación. (Paulo, 23 de los Comentarios al Edicto); en D.24.1.12. en previsión de un eventual divorcio futuro, (Paulo, 7 de los Comentarios a Sabino).

Con los casos se elabora un protocolo o cuaderno del caso, que servirá para utilizar en futuros casos. Se suele decir que el cirujano joven y el abogado mejor viejo porque en los saberes de experiencia la sabiduría es un proceso de acumulación, pero también los médicos aprenden de las historias clínicas, incluso heredadas; los juristas aprendemos a fuerza de ver casos. Utilizamos los *memento de Lefevre* y no olvidemos que Raimundo significa “buen consejo”.

Tres son los principios didácticos identificados en este modelo:

- Aprendizaje a partir de descripciones de la práctica. Los aprendizajes se producen analizando descripciones de circunstancias complejas y ejemplos históricos o de la actualidad, las cuales fueron elaboradas para este propósito.
- Aprendizaje en la solución de problemas. Los aprendizajes surgen de los ejemplos de alternativas de decisión abiertas que se construyen con los elementos del caso, pero por estar aún en la Universidad el alumno se libra de la responsabilidad de los efectos de las decisiones, salvo la mala calificación.
- Aprendizaje sin objetivos explícitos, es decir, está motivado por las características del caso, pero cada alumno puede explorar aspectos de interés personal.

¿Cuál ha de ser el ambiente del aprendizaje? La respuesta es que el método del caso no presupone ninguna dotación especial; en principio, un caso puede ser realizado en cualquier recinto de clases.

El elemento determinante del ambiente de aprendizaje es el material del caso, es decir, una recolección de documentos (su extensión puede ser muy variable), ordenados, claros y pertinentes (en relación a la tarea del aprendizaje).

Además del material del caso, es posible disponer de informaciones complementarias del aprendizaje, que se pueden extraer de manuales, diccionarios (sobre el tema específico), bancos de datos o, incluso, mediante la consulta en Internet. Un buen caso debe permitir diversas interpretaciones.

¿Cuáles son las tareas y metas de aprendizaje? Las típicas tareas y metas del aprendizaje exigen al alumno: encontrar una solución a cada caso: tomar decisiones; fundamentarlas; presentarlas, y comparar las soluciones encontradas y las decisiones tomadas con la situación real.

¿Qué competencias promueve el método del caso?

El método de casos está, en primer lugar, dirigido al desarrollo de competencias de acción y decisión; sin embargo, se pueden desarrollar también competencias especiales: trabajo en equipo, técnicas de persuasión y retóricas, etc.

¿Cuáles son las fases de la correcta aplicación del método del caso? Según los mejores especialistas son cinco: la fase de preparación, donde se preparan los casos con su documentación y el alumno se introduce en los ámbitos de los temas a través de los manuales y tratados al uso, y que son necesarios, también, en el método de estudio de casos. La fase de recepción (análisis del caso): los alumnos estudian a fondo el material del caso, lo interpretan y procuran obtener información adicional sobre el tema del caso. Le sigue la fase de interacción (trabajo) en el grupo de aprendizaje que se haya constituido; si es necesario, se comparan las definiciones del problema, se examinan las posibilidades de solución y se proponen las decisiones. La fase de evaluación, donde las soluciones individuales son presentadas y discutidas (individualmente o en pequeños grupos) y, finalmente, se toma la decisión para la solución del caso aceptada por todo el curso. Finalmente, la fase de confrontación, donde se procede a comparar las soluciones propuestas, (encontradas), con la decisión tomada en la situación real, con la solución del Digesto, de la Jurisprudencia del Tribunal Supremo, del Constitucional o con la solución doctrinal más solvente.

En este modelo didáctico los estudiantes adoptan el rol de un personaje real (actor o afectado en el caso) o del tomador de decisiones. Ellos saben, obviamente, que sobre ellos está la carga y las presiones de ser tomadores de decisiones. Ocasionalmente toman el rol de evaluadores (árbitros) de las soluciones o decisiones de los demás. Los alumnos deben “estar” en la situación, dominar las relaciones complejas y obtener la información pertinente. Además, ellos deben estar bastante orientados en el campo del cual proviene el ejemplo del caso.

¿Cuál es el rol del profesor en este método? Se necesitan profesores muy formados para desarrollar los casos de estudio. Los autores de los textos de casos tienen que dominar la materia, en mucha mayor medida, que para una clase teórico-repetitiva; tienen que ser expertos individuales en el área de conocimiento respectiva o trabajar en equipo con otros expertos. El estudio de casos exige colaboradores que asignen a los alumnos las tareas, los trabajos, les proporcionen los materiales para el caso, y les ayuden en la obtención de la información; pero la planificación y las discusiones las tiene que moderar el profesor más experto; y si es en un gabinete de abogados, una reunión de fiscales, o de asesores, lo hará siempre el más experimentado, pero valorando siempre, como en una tormenta de ideas, todo lo que aporten los más jóvenes, los más nuevos, que con frecuencia enriquecen, aún con sus formas tímidas, las discusiones y las decisiones.

¿En qué ámbitos institucionales encuentra aplicación el método del caso?

Los estudios de casos se aplican especialmente en el ámbito de la educación superior, y especialmente en los más acreditados masters, así como también en organizaciones de perfeccionamiento de profesionales directivos.

Termino con una referencia a un sitio para navegar en Internet sobre el método del caso, en donde he encontrado muchas de las ideas aquí expuestas:
<http://www.wacra.org/>

“Longum iter per precepta, breve et effīcax per exempla”

“Ubi remedium, ibi ius”

Que San Raimundo os ayude.

Gracias

Con la venia, Señor Rector.