

PRESENTACIÓN

La educación jurídica en el *common law*: Una breve historia con referencia especial a los Estados Unidos

Rogelio Pérez-Perdomo

Universidad Metropolitana, Venezuela
Academia Nacional de la Historia, Venezuela

La tradición jurídica que comparte Inglaterra con sus antiguas colonias es generalmente conocida como el *common law*. Se usa el nombre en inglés para evitar la confusión con el derecho común europeo respecto al cual se prefiere la expresión latina de *ius commune* por razones similares.

Los estudios históricos sobre la educación jurídica, en una tradición que abarca varios siglos, prácticamente no existen. Hay estudios que analizan instituciones específicas dedicadas a tareas educativas en el derecho o un país y una época determinada.¹ El intento de este ensayo es utilizar esas fuentes para presentar un panorama amplio. El trabajo se apoya así en una bibliografía extensa, incluyendo estudios y testimonios que hasta ahora han sido poco utilizados por otros autores. Para las últimas décadas, también ha sido importante la experiencia personal, primero como estudiante y luego como profesor en escuelas de derecho de los Estados Unidos, y otra más breve en Inglaterra. Otros países del *common law* no serán considerados.

Inglaterra: *Common* y *civil lawyers*

Hacia 1800 y en las décadas posteriores uno de los aspectos que diferenciaban al *common law* y la tradición del continente europeo trasplantada a América Latina (generalmente llamada tradición romano-canónica) era la distinta forma de educar a los profesionales del derecho: mientras que en la tradición del *common law* era la propia profesión la encargada de educar a las nuevas cohortes profesionales, en la tradición romano-canónica la educación de los profesionales del derecho estaba a cargo de las universidades y, dentro de ellas, de los profesores. Se educaba en derecho estudiando

1. En español son especialmente recomendables los trabajos de Pérez Lledó (1992 y 1996) sobre los Estados Unidos.

el *Corpus Iuris Civilis*, la gran compilación justiniana del derecho romano realizada en el siglo VI. Por esto, los abogados de esta tradición son denominados *civil lawyers* en inglés (Merryman y Pérez-Perdomo, 2018).² La distinción debe ser matizada en el sentido que una educación universitaria, aunque no necesariamente en derecho, era útil para convertirse en *common lawyer*, mientras que los países de tradición romano-canónica generalmente requerían o requieren un cierto tiempo de práctica bajo la supervisión de un profesional del derecho (Bogdan, 2013). En este trabajo se explicará cómo y por qué se produjo la diferenciación, y cómo en las épocas más recientes, esa diferencia se ha debilitado considerablemente.

Un malentendido que debe disiparse desde el inicio es que el *common law* es independiente del derecho romano y que creció de costumbres desarrolladas en Inglaterra. En la Edad Media, cuando nace el *common law*, las costumbres eran locales y diversas. Como lo indica su nombre, el *common law* fue un derecho común para toda Inglaterra porque fue impuesto por los tribunales reales cuya sede principal estaba en Londres. En su nacimiento influyeron juristas que conocían el derecho romano: las obras fundadoras del *common law* fueron escritas en latín y muchos documentos importantes se escribían también en latín.³ Stein (1992) ha destacado la cercanía del *common law* con el derecho romano.

En la Edad Media, en Inglaterra, también se usó el francés, o al menos, un lenguaje peculiar derivado del francés conocido como el *law french* (Baker, 1998). Una obra muy importante para el *common law* (el tratado de Littleton) fue escrita en francés hacia 1481 y traducida al inglés en el siglo XVI.⁴ La referencia a los idiomas del derecho muestra que el derecho romano y el francés influyeron en el surgimiento y desarrollo del *common law*. En este ensayo se sostiene que la diferenciación entre el *common law* y el *civil law* resulta del tipo diferente de educación a la que eran sometidos quienes se preparaban para ocuparse del derecho, no con un desarrollo completamente autóctono del sistema jurídico.

Inglaterra, como los demás países de Europa, tuvo universidades donde se enseñaba el derecho romano y el canónico. Desde finales del siglo XII la Universidad de Oxford tuvo cátedras en ambos derechos (Stein, 1999). La Universidad de Cambridge siguió unos años después. Con ocasión de la reforma religiosa, Henry VIII prohibió la enseñanza del derecho canónico, pero la enseñanza del derecho romano (o civil) se ha mantenido hasta el presente. Por esto en Inglaterra coexistía el *common law*, aplicado por los tribunales reales, y el *civil law* aplicado por la Corte de Chancery. Dada la limitación de remedios que se podían obtener en los tribunales reales, los litigantes

2. Nótese que el libro fue traducido al español como la *Tradición jurídica romano-canónica*.

3. *The treatise on the laws of the Realm of England common called Glanvill* (1187) y *Bracton: De legibus et consuetudinibus Angliae* (c. 1220).

4. *Littleton Tenures in Englishe* (1576).

tenían la posibilidad de recurrir al rey quien muy pronto delegó en el lord chancellor (y luego este en la Corte de Chancery) la tarea de decidir los casos litigiosos. Este tribunal buscaba una solución adecuada usando la equidad o el derecho romano. Los casos de derecho marítimo eran conocidos directamente por la Corte de Chancery. Esto explica que en Inglaterra había *common lawyers* y *civil lawyers*. Estos últimos tenían el monopolio de la actividad litigiosa en la Chancery.

El grave conflicto político de finales del siglo XVII llevó al predominio del parlamento sobre el rey. Los *civil lawyers* habían apoyado al monarca y el victorioso parlamento los castigó con la pérdida de su privilegio. Esto determinó la disminución en la importancia de los *civil lawyers* y, finalmente, su desaparición (Levack, 1973; Squibb, 1977). En el derecho, los remedios de *equity* fueron formalmente incorporados al *common law*.

En Inglaterra la profesión jurídica está dividida en dos ramas. Una de ellas tiene la exclusividad del litigio y hoy se denomina a sus integrantes como *barristers*. La otra rama, inicialmente considerada menor, es la de los *solicitors*. Tradicionalmente, estos últimos debían proveer consejo jurídico a las personas y ocuparse de sus documentos. Generalmente tenían un origen social modesto y cuando visitaban a un *barrister* en su casa, debían entrar por la puerta de servicio (Abel-Smith y Stevens, 1967: 188). El litigio ante los tribunales reales correspondía a los *barristers*, pero la relación con el cliente debía hacerse a través del *solicitor*. En la segunda mitad del siglo XIX ambas ramas hicieron un esfuerzo por establecer requisitos exigentes para el ingreso y controlar la ética profesional, todo lo cual incrementó su prestigio social. Los *solicitors* han crecido en número (son mucho más numerosos que los *barristers*) y, como son asesores de las empresas, sus ingresos son ahora sustanciales (Burrage, 1996). Tanto *barristers* como *solicitors* eran educados como aprendices, pero la educación era separada. La separación estaba justificada por las competencias diferentes de su ejercicio profesional, pero seguramente y sobre todo, por el origen social distinto. Sus asociaciones o corporaciones se establecieron también separadamente. Este ensayo concentra su atención en los *barristers*.

El comienzo de la educación en el *common law* no está claro (Brand en Langbein y otros, 2009). Sabemos de dos obras didácticas que son fundamentales en el nacimiento del *common law* y de la educación jurídica en Inglaterra. La primera de ellas es conocida como Glanvill y fue escrita en latín. Una edición moderna en inglés se refiere a ella como *The treatise of the laws and customs of the Realm of England commonly called Glanvill*. Fue probablemente escrita hacia 1188. La segunda es conocida como Bracton y también tiene un nombre similar (*De legibus et consuetudinibus Angliae*) y es posterior en unas décadas: probablemente fue escrita entre 1220 y 1230. Constituyeron el *common law* en el sentido que no prestaron demasiada atención a las costumbres locales, que eran muy diversas, sino a las acciones y procedimiento de los tribunales reales (Baker, 2007, 2019). La otra fuente importante del *common law*

en su primera etapa fueron los *Year Books* que comenzaron a publicarse a finales del siglo XIII. No eran publicados por ningún órgano oficial, sino que eran una especie de crónica de los litigios. La crónica se interesaba más en los argumentos que se discutían que en la decisión final. No se conocen los autores, pero obviamente fueron varios en el curso de la historia. Su público era el de los aprendices y profesionales.

La educación de los *sarjeants at law* era por aprendizaje, aunque no parece que los aprendices (denominados *barristers*) estuvieran vinculados educativamente a un específico *sarjeant*. La adscripción era más a un tribunal y en la sala respectiva había un espacio dispuesto para ellos (*crib*). Los jueces, después de decidir un caso, podían dar explicaciones de su decisión a los aprendices o *barristers* (Warren, 1912; Baker, 1984). La orden de los *sarjeants* desapareció y los abogados que podían litigar en los tribunales reales se denominaron *barristers*. La capa superior de los *barristers*, los *king's (or queen's) counsel* tomaron el lugar de los *sarjeants* en el tope de la profesión.

La tradición de la educación por aprendizaje se ha mantenido en Inglaterra. Un primer cambio fue que el aprendizaje pasó a la oficina (*chamber*) del *barrister* (Dicey, 1883). Más recientemente y como parte de la transformación de la educación jurídica en el *common law*, los estudios de derecho en las universidades han pasado a tener un papel relevante.

Una institución muy importante en la educación jurídica inglesa fueron las *inns of courts* de Londres. La traducción sería la de colegio de abogados, pero con varias otras funciones características. Las cuatro *inns* eran también casas donde se podían alojar sus miembros y donde se servían comidas y se realizaban diversas actividades sociales y educativas.⁵ Durante unos dos siglos, que terminaron con los graves conflictos políticos de mediados del siglo XVII, tuvieron funciones educacionales formales como instancias donde se realizaban conferencias y juicios simulados, pero esto decayó a fines del siglo XVII y no se recuperó sino a comienzos del siglo XX (Prest, 1967, 1972; Morley, 1975). A las *inns* concurrían jóvenes en búsqueda de una educación que incluía el derecho, pero también otros aprendizajes. No era necesariamente una educación profesional. Sin embargo, para ser aceptado como *barrister*, los jóvenes debían cumplir un número de comidas en la *inn* de adscripción, lo que mantiene también un cierto control sobre el comportamiento del aspirante y luego de los miembros de la *inn*. El número de comidas es una tradición que se mantiene hasta el presente (Baker, 2007, 2012).

No siempre los comparatistas han entendido la función de las *inns of courts*. Da-

5. Fortescue describió la educación en los *inns of courts* en el siglo XV de la manera siguiente:

«A sort of academy, or gymnasium, fit for persons of their station; where they learn singing, and all kinds of music, dancing and such other accomplishments and diversions... At other times, out of term, the greater part applies themselves to the study of the law and also sacred and profane history» (en Harno, 1953: 6).

vid (1965: 40) los considera *clubs* de abogados, pues es lo que parecen, pero tomarlos como puramente *clubs* descuida las importantes funciones de construcción de una identidad profesional y de disciplina que cumplieron. Las *inns* hacen exámenes para certificar a los *barristers* («admisión en la barra»). Los *inns* nos hacen conscientes de las distintas funciones de una educación jurídica. Una de esas funciones es la adquisición de un lenguaje, un equipaje conceptual y de principios, y comprensión de la estructura del derecho. Otra es la de destrezas o habilidades que se necesitan para desempeñarse profesionalmente, incluyendo el aprender a razonar o pensar como abogado. Una tercera función no menos importante es la socialización en la profesión: el saber reconocer y tratar a los otros miembros de la profesión, comunicarse útilmente con ellos, observar sus códigos de conducta. Las *inns of courts* cumplen muy bien esta tercera función. El aprendizaje en la oficina del *barrister* cumple la segunda. La primera era adquirida por la lectura de libros importantes para la profesión y tradicionalmente era la menos formalizada en Inglaterra. La importancia de determinados libros en la configuración de una idea del derecho y en el lenguaje de este es probablemente tan relevante en la tradición del *common law* como en la tradición romano-canónica.

Esta descripción deja fuera los aspectos de formación general. La expectativa era la de una autoselección social reforzada por el costo de la educación: solo las personas de clase alta aspirarían a convertirse en *barristers*. Esto garantizaba una educación general previa y, comúnmente, satisfacción de los *barristers* con su propia formación. La relativa democratización de la sociedad inglesa después de la Segunda Guerra Mundial llevó a cuestionar el sistema y a aceptar la idea de una educación universitaria para las profesiones jurídicas. Ciertamente, las universidades son mucho más eficientes proveyendo la función cognoscitiva que los *inns of courts* o la experiencia del aprendizaje.

Un aspecto que generalmente no se destaca en la formación del *common law* es la importancia de determinados libros en su constitución. Son libros que fueron pensados como educacionales. Glanvill, Bracton y luego los *Year Books* fueron escritos para aprendices y a la vez ayudaron a constituir el *common law*. Implicaban una configuración del saber jurídico, aunque estaba lejos de ser una ordenación sistemática. En el siglo XVI los *Year Books* decayeron y fueron sustituidos por libros con una ordenación temática llamados *abridgments*. Tal vez el más famoso de ellos fue el de Fitzherbert, publicado hacia 1514, que organizó el material tópicamente y que, en cierta forma, sustituyó los *Year Books*. Unos años antes había aparecido el primer tratado, que fue el de Littleton sobre *tenures* (posesión), uno de los primeros libros impresos en Inglaterra. Traducido al inglés y comentado por Coke⁶ se convirtió en

6. Edward Coke (1552-1634), *barrister*, parlamentario y juez de enorme importancia en la política inglesa de su tiempo. *Institutes of Lawes of England*, en cuatro tomos, es su obra más importante y muy

el libro de derecho más frecuentemente publicado en la historia del *common law* (Baker, 2019). El *common law* es también un saber libresco, solo que los libros fueron distintos a los de la tradición romano-canónica, aunque influidos por esta.

En definitiva, entre el siglo XVIII y el XX la educación jurídica en Inglaterra y en el continente europeo difirieron radicalmente. Mientras en Europa continental la educación jurídica era tarea de las universidades y, en consecuencia, eran estas las que regulaban el ingreso a la profesión, en Inglaterra eran los mismos profesionales quienes se encargaban de la formación jurídica y era la profesión organizada la que admitía los nuevos miembros. Naturalmente esto implicaba una formación diferente: la que podían proveer los profesionales era el aprendizaje de un oficio, practicándolo bajo la supervisión y asesoramiento de un *barrister* (o *solicitor*) más experimentado (Morley, 1975). En cambio, la formación de la gente del derecho en Europa e Hispanoamérica estaba en manos de las universidades y sus profesores, y tenía una mayor pretensión de ciencia.

La descripción anterior es somera y no ha dado cuenta de los esfuerzos de juristas ingleses importantes para cambiar la educación jurídica y darles a las universidades un papel mayor. En líneas generales, la *Law Society* (la organización de los *solicitors*) se mostró inclinada hacia esos proyectos, pero los *inns of courts* los bloquearon. Como consecuencia, las universidades inglesas desarrollaron enseñanzas en áreas como filosofía del derecho, derecho comparado, historia del derecho, derecho internacional y criminología, pero la preparación en el derecho útil para la práctica de la abogacía siguió en manos de la profesión (Abel-Smith y Stevens, 1967: 165 y ss.). Una explicación posible es el conservatismo, pero es probable que las raíces sean socialmente más profundas. Los *barristers* vienen de la clase alta inglesa. La educación jurídica universitaria mezclaría los aspirantes a *barristers* con los aspirantes a *solicitors*, algo inconveniente en la perspectiva de los primeros. Por otra parte, los *barristers* miraban con desdén a los profesores. La estructura social inglesa era el obstáculo.

Los esfuerzos de las universidades y profesores son interesantes de analizar. En 1753, William Blackstone⁷ comenzó a enseñar el derecho inglés en Oxford y en 1755 se creó el Vinerian Professorship in English Law (Hanbury, 1958). Sus conferencias dieron origen a la obra *Commentaries of the laws of England* (1765) que fue enormemente influyente, aunque más en las colonias americanas y posteriormente en los Estados

usada en la educación jurídica en el *common law*, especialmente en los siglos XVII y XVIII. El primero fue publicado en 1628 y son los comentarios a Littleton. Coke estudió en Cambridge y probablemente estaba familiarizado con la tradición romanista.

7. William Blackstone (1723-1780), jurista inglés que se graduó como *civil lawyer* en Oxford y luego se hizo *barrister* en el Middle Temple. Esta obra fue fundamental para la educación de los juristas en las colonias (luego, los Estados Unidos), donde se convirtió en un libro de autoridad. Su éxito fue menor en Inglaterra (Prest, 2008).

Unidos que en Inglaterra. Oxford hizo nuevos esfuerzos en la segunda mitad del siglo XIX y creó una escuela de derecho con profesores notables en materia de filosofía del derecho y derecho internacional, pero con muy poco éxito en atraer estudiantes (Lawson, 1968).

Blackstone enseñó hasta 1766 y sus sucesores no tuvieron su brillo intelectual hasta que en 1882 fue designado Albert V. Dicey (1835-1922). Él se había educado en Oxford y luego tuvo una carrera muy distinguida en Londres como *barrister* desde 1863 (Hanbury, 1958). Su obra en derecho constitucional (*The law of the constitution*, 1885), considerada fundamental en esta materia, fue la publicación de sus primeras conferencias como *Vinerian professor*. Y también publicó un texto importante en derecho internacional privado (*Conflicts of law*, 1896).

Asimismo, Dicey escribió dos trabajos de interés sobre educación jurídica. En la lección inaugural de la cátedra de derecho inglés, Dicey (1883) se pregunta si el derecho inglés puede ser enseñado en las universidades. Su conferencia analiza con detalle cómo opera el aprendizaje en una oficina de abogado, pues él había pasado por la experiencia. En la oficina (*chamber*) del *barrister*, el aprendiz recibe papeles con un caso real que solo por azar tiene alguna relación con las lecturas que ha hecho sobre derecho y su tarea es preparar un borrador de lo que, más o menos por azar, le es asignado. Recibe muy poca ayuda del abogado, que generalmente está muy ocupado en sus asuntos para poner atención al aprendiz. Generalmente, la experiencia es desorientadora para el aprendiz. Dicey concluyó que la universidad es el lugar apropiado para aprender el derecho. Años más tarde visitó la escuela de derecho de Harvard. Describió la enseñanza con detalle en un artículo que analizaremos cuando lleguemos a Harvard (Dicey, 1900).

En la segunda mitad del siglo XX, los cambios en Inglaterra fueron importantes, pero no es este el lugar de analizarlos. Las universidades se hicieron más relevantes en la educación de los abogados. En 1970 el 80% de los nuevos admitidos como *barristers* y el 40% de los admitidos como *solicitors* eran graduados universitarios, aunque no necesariamente en derecho (Morley, 1975: 368). A partir de 1990 los estudios universitarios en derecho se hicieron prácticamente obligatorios (Walker, 1993). En resumen, aun cuando la profesión controla el ingreso a través de exámenes, y exige pasantía y comidas en los *inns of courts*, los estudios jurídicos en las universidades se han vuelto un requisito para la inscripción en los exámenes. La educación jurídica desarrollada en los Estados Unidos tuvo una influencia importante en la transformación de las escuelas inglesas de derecho.

Los Estados Unidos: Los inicios

La colonización inglesa en América comenzó un siglo después que la española y las colonias fueron muy pobres por un período relativamente largo. Como ocurrió con

el lenguaje, la colonización transfirió la idea de derecho y de los derechos, pues estaba en la memoria de los colonizadores. La nueva sociedad era mucho más simple que la inglesa y así las instituciones y reglas fueron simplificadas o adaptadas a las circunstancias sociales de los territorios colonizados (Friedman, 1973, 2002). Instituciones como el jurado pasaron sin demasiadas modificaciones, pero no ocurrió así con las instituciones de la educación jurídica y del oficio de abogado, más asociadas con la estructura social inglesa. Ni la distinción entre *barrister* y *solicitor*, ni organizaciones similares a los *inns of courts*, fueron trasplantadas, probablemente por el carácter socialmente más democrático de los Estados Unidos. Lo que fue transferido fue la educación por aprendizaje, que está asociada a la práctica del derecho como un oficio. Como veremos, esta transferencia generó dificultades en el siglo XIX que llevaron a innovaciones importantes.

En el siglo XVII un pequeño número de *barristers* y *solicitors* llegaron a América, pero generalmente no encontraron una sociedad muy dispuesta a recibirlos. En el siglo siguiente, en la medida en que la economía se hizo más compleja, la sociedad se volvió más receptiva de los abogados, y algunos nacidos en esta parte del mundo, especialmente en Virginia y Carolina del Sur, se educaron en Inglaterra. Aparte de la opción de ir a Londres y formarse allí, algo que estaba al alcance de muy pocos, un aspirante a abogado tenía tres opciones: estudiar por su cuenta, servir como escribiente o asistente en un tribunal u oficina de gobierno, o entrar como aprendiz de un abogado establecido (Moline, 2002: 779), pero cada colonia tenía sus propias regulaciones que luego influyeron en el desarrollo organizacional de los abogados (Chroust, 1965).

Hacia el final del siglo XVIII había ya un número de abogados formados principalmente por aprendizaje. En las universidades había enseñanza del derecho, pero no un currículo para formarse como profesional del derecho. El primer profesor de derecho fue George Wythe, designado en 1779 en el College William and Mary de Virginia. Entre sus estudiantes estuvieron Thomas Jefferson (luego presidente de los Estados Unidos) y John Marshall (quien sería presidente de la Corte Suprema).

Los estudios de derecho eran percibidos como parte de estudios generales o preparación para la vida cívica. A la vez, como en otros oficios, se estimaba que el derecho tenía que ser aprendido en la práctica (Warren, 1912: 341; Friedman, 1973: 81 y ss.). En los cursos universitarios el profesor explicaba el derecho, pero no se aprendía a ser abogado. La educación de Jefferson es un buen ejemplo del predominio del aprendizaje sobre la enseñanza universitaria. Wythe, su profesor, era también un abogado eminente y Jefferson luego fue a trabajar con él como aprendiz. Lo hizo leer los grandes libros de derecho y lo inició en la práctica jurídica (Bernstein, 2004; Konig, 2012). Una formación jurídica en el mismo estilo puede apreciarse en John Adams, otro de los padres fundadores de los Estados Unidos (Ferling, 1993).

En los primeros años de vida independiente de los Estados Unidos, la Universidad

de Columbia se distinguió especialmente por la presencia del profesor James Kent (1763-1847). Su biografía muestra el tipo de educación que recibía un jurista-intelectual en la época. Fue estudiante en Yale y, conforme a la tradición, fue colocado por su padre como aprendiz de Benson, un prominente abogado de Nueva York. Leyó cuidadosamente a Grocio y Puffendorf, libros de historia de Inglaterra, incluyendo el de Hume, y una historia del *common law*. Ya aceptado como abogado continuó su formación en latín, griego y francés, y leyendo los clásicos (Goebel, 1955: 6). Fue profesor en Columbia en dos períodos, en 1794-1798 y 1821-1826. Kent básicamente usaba la conferencia como método de enseñanza. Entre 1826 y 1830 publicó sus *Commentaries on american law*, una de las obras jurídicas más importantes del siglo XIX en los Estados Unidos. Está constituida por seis partes (en cuatro volúmenes) que cubren i) el derecho internacional, ii) del gobierno y jurisprudencia constitucional de los Estados Unidos, iii) derecho de los diferentes estados, iv) derecho de las personas, v) propiedad personal y vi) propiedad de inmuebles. Los comentarios de Kent probablemente nos indican el contenido de su enseñanza y puede apreciarse que es bastante comprensiva de distintas áreas del derecho, pero llama la atención la importancia de la propiedad y la ausencia de tratamiento, al menos de manera directa, de los contratos y la responsabilidad extracontractual que luego se convertirían en el eje de los estudios jurídicos. Los comentarios de Kent se convirtieron en una obra muy apreciada por quienes estudiaban derecho (Goebel, 1955: 23 y ss.).

La educación por aprendizaje dependía mucho del interés del abogado que recibía al aprendiz, y obtenía un pago por ello. Varios abogados se distinguieron por su dedicación con los aprendices y su interés de que aprendieran derecho. De allí surgieron las llamadas «escuelas de propietarios», que eran instituciones educativas que surgían como extensión de una oficina de abogado. Estas escuelas no lo eran en el sentido formal que hoy conocemos. No expedían una acreditación, pero otorgaban una carta que certificaba que la persona había cursado («leído») derecho por un lapso determinado y esto valía como período de aprendizaje para la acreditación como abogado. Algunas de estas escuelas llegaron a tener un desarrollo notable. La de mayor éxito fue la de Litchfield que llegó a tener 53 estudiantes hacia 1813. En su medio siglo de operación (1780 a 1830, aproximadamente) llegó a formar un millar de abogados, con un promedio de veinte por año (Langbein, 2004a, 2004b; McKenna, 1986).

Este tipo de educación era posible porque la habilitación profesional era otorgada por un juez quien confirmaba que el candidato tenía una buena formación y reputación. El requisito era un período de aprendizaje de varios años, pero se apreciaba que el candidato tuviera una cultura universitaria. Esto al menos en las áreas con centros urbanos de importancia. En áreas de menor población, con menos abogados disponibles, las exigencias eran menores. Doce de las trece colonias que formaron luego los Estados Unidos tenían el requisito del aprendizaje hacia 1780 (Stevens, 1983: 3). La independencia y la forma radical como los principios del *laissez faire* fueron entendidos

hicieron que los requisitos se debilitaran y que dejara de exigirse el aprendizaje en la primera mitad del siglo XIX. En 1800 todavía catorce de las diecinueve jurisdicciones exigían un período de aprendizaje. En 1840 lo requerían once de 30 y en 1860, nueve de 39 (Stevens, 1983: 7). De todas maneras, sin cuadros institucionales, la educación en la oficina de un abogado dependía mucho del carácter y disposición del abogado. Los testimonios recogidos en Warren (1912) sugieren que esa educación era básicamente lecturas independientes de obras como la de Coke o Blackstone, sin mayores explicaciones o acompañamiento del abogado, y lo que se aprendía transcribiendo documentos en una época en que todo se escribía a mano.

A pesar del debilitamiento de los requisitos para la formación jurídica los abogados mantuvieron un prestigio social importante. Llevaron a los tribunales los conflictos que surgieron en un país recién independizado. Los jueces, que en la tradición del *common law* se ven como parte del mismo gremio e independientes del gobierno, tomaron decisiones muy importantes en la configuración de la nueva sociedad. Un observador agudo como Tocqueville (*La démocratie en Amérique, 1835-1840*) destacó tempranamente la importancia de jueces y abogados en la sociedad de los Estados Unidos. Notó que ocupaban el lugar social que correspondía en Europa a los aristócratas y que eran centrales tanto en el gobierno como en la vida social de esta nueva democracia. Efectivamente, en una sociedad sin las distinciones de clase que había en Europa, los abogados tenían el prestigio social y la formación intelectual y las demás competencias que los habilitaban para tener posiciones del mayor rango en la política y en los negocios.⁸ Fueron parte de la rápida expansión de la sociedad en la primera mitad del siglo XIX y más allá. Hurst (1956) destacó la creatividad en la liberación de la energía del naciente capitalismo. Ciertamente fue una época de enorme expansión económica y demográfica y el número de abogados también creció rápidamente. En 1850 había 23.939 abogados; en 1860, 34.839 (Reed, 1921: 442; Stevens, 1983: 22). La cifra relativa (abogados por 100.000 habitantes) fue bastante estable: 103 en 1850 y 105 en 1870.

Respecto a la educación jurídica en los Estados Unidos hacia mediados del siglo XIX la larga carta que el jurista suizo-americano George Matile (1864) dirigió al profesor francés Edouard Laboulaye y que este publicó en París (Matile, 1864) es un documento especialmente relevante para la historia comparada de la educación jurídica. Matile (1807-1881) era un nativo de Neuchâtel, Suiza, con estudios de derecho en Heidelberg y Berlín, donde fue estudiante de Savigny, y obtuvo el doctorado en

8. La observación de Tocqueville sobre la importancia política de los abogados en los Estados Unidos se repitió más de un siglo después por otro observador francés, pero esta vez reducida a los graduados en las escuelas de derecho de mayor prestigio. La comparación no la hace con los aristócratas, sino con los graduados en la Escuela Nacional de Administración (ENA). Por eso llama a estos abogados «los enarcas de los Estados Unidos» (Cohen-Tanugi, 1985: 37).

1829. En Neuchâtel tuvo una carrera distinguida. Enseñó derecho, escribió sobre las costumbres de Neuchâtel y además ocupó altos cargos políticos.

Una revuelta política en su ciudad lo obligó a emigrar en 1849 y escogió los Estados Unidos. Allí fue granjero y luego enseñó en Princeton y Filadelfia donde se hizo abogado. Se naturalizó estadounidense en 1856 y fue bibliotecario de la Oficina de Patentes en Washington. Se relacionó con la elite intelectual y colaboró con periódicos (Gigandel, 1991). Su interlocutor, Edouard Laboulaye, jurista y político, fue profesor en el *Collège de France* y es uno de los padres fundadores del derecho comparado. Entre sus numerosas obras figura una historia de los Estados Unidos.

En líneas generales, la carta es un lamento del triste estado de la educación jurídica universitaria a comienzos de 1860, con una nota final relativamente optimista sobre la posibilidad de un cambio en el futuro próximo. Matile (1864: 6) constató que la idea general en los Estados Unidos, como en Inglaterra, era que el derecho es un oficio que se aprende leyendo libros relevantes, y trabajando en la oficina de un abogado para el cual se hacen diligencias y se escriben documentos. No se consideraba al derecho como una ciencia. A pesar de tal defecto en la formación profesional, había un buen número de jueces y abogados de gran mérito y, sobre todo, el común de la gente parecía estar contenta con los abogados y jueces que tenían. Atribuyó la adecuada preparación a la inteligencia natural de los ciudadanos, al sentido práctico y correcto de la educación americana, al aire de libertad que se respiraba y a la vida política del país (Matile, 1864: 14).

Para Matile no era una situación satisfactoria y temía que por las circunstancias expresadas el reconocimiento del carácter científico del derecho y una mejor preparación profesional se demorara. No había revistas jurídicas y las bibliotecas eran pobres. Como ejemplo, contó que llegó a la biblioteca de una institución importante, solicitó el *Corpus Iuris Civilis* y el bibliotecario quedó absolutamente desconcertado. La anécdota es importante para este estudio, pues no solo revela la pobreza de las bibliotecas jurídicas de los Estados Unidos en la época, sino que un jurista de Europa continental consideraba que el *Corpus Iuris* era un libro fundamental y práctico que debía estar en cualquier biblioteca con libros de derecho. Matile reportó la limitación de la biblioteca de derecho de Harvard a pesar de considerarla una de las mejores del país.

Matile (1864: 5) lamenta que la educación universitaria no fuera competencia del gobierno federal y que los Estados no se ocuparan de ella salvo para reconocer formalmente la iniciativa de ciudadanos en la creación de una institución. La queja también incluye la dificultad de obtener datos, pero Matile tenía un espíritu investigador. Usando distintas fuentes trazó un panorama de la educación jurídica, tanto de las escuelas que eran parte de universidades como de las independientes. Encontró 18 escuelas de derecho y 1.002 estudiantes, en un país donde la población alcanzaba los 35 millones de habitantes. En promedio, las escuelas de derecho contaban con

56 estudiantes, según su cálculo (Matile, 1864: 11). Los estudios tenían una duración variada: entre dos años y seis meses. La mayor parte de las escuelas no exigía exámenes y después de esa corta estadía los estudiantes podían inscribirse como abogados. Quienes no hubieran estudiado derecho podían convertirse en abogados presentando un examen (Matile, 1864: 7). Harvard era una de las escuelas más importantes y contaba con 90 estudiantes y tres profesores.

Matile también observó que cada universidad operaba a su manera y que no había mayor relación entre ellas, aunque fueran vecinas. El Estado no mostraba ningún interés por la educación jurídica y las escuelas eran escasamente desarrolladas. «No podría citar sino una escuela que tiene cuatro profesores; las otras solo tienen tres, dos y aun uno solo. Frecuentemente se ve que una escuela abre para cerrarse bien pronto, por ausencia de un profesor o de estudiantes» (Matile, 1864: 3).

En el tiempo en que Matile escribió, la escuela de derecho más acreditada era la de Columbia, debido en gran parte al dinamismo del profesor Theodore Dwight quien llegó a esa institución en 1858 y enseñó allí hasta 1891 (Stevens, 1983: 23). El método principal de enseñanza eran las clases del profesor quien seguía el plan de Blackstone, aunque con más acento en el derecho comercial. Los estudiantes también leían la obra de Kent. Además, había sociedades para debates y juicios simulados (*moot courts*) opcionales (Friedman, 1973: 239). Columbia, en particular, estableció en 1857 un plan de estudios bastante general que incluía derecho constitucional, derecho comparado, derecho natural y de gentes, derecho romano, y economía política (Gordon, 2007: 343).

A pesar de las deficiencias de las escuelas de derecho, la educación que proveían era superior a la obtenida por el aprendizaje en el oficio. Esto lo constató Abraham Lincoln, que siendo un abogado conocido en Illinois en 1855 consideró estudiar derecho en una universidad para estar preparado cuando llegaran los abogados graduados en universidades al Oeste de los Estados Unidos (conversación con Emerson reportada en Stevens, 1983: 19).

Contrastados con las investigaciones históricas que han hecho uso de distintos archivos, los datos que pudo obtener Matile, si bien no completos, eran aproximados. Hacia 1840 había nueve escuelas de derecho afiliadas a universidades con un total de 345 estudiantes (Stevens, 1983: 8). En 1860 había 21 escuelas de derecho (Stevens, 1983: 21) y puede estimarse que contaban con unos 1.400 estudiantes. La mayor parte de las escuelas no estaban vinculadas a universidades, como se ha indicado, lo que señala que proporcionalmente pocos de los 34.839 abogados habían pasado por las escuelas de derecho en universidades. El requisito del aprendizaje había decaído: en 1860, nueve de 39 jurisdicciones lo exigían (Stevens, 1983: 7). Matile tenía razón al quejarse del pobre estado de la educación jurídica en los Estados Unidos. El cambio comenzó unos años después de la publicación de la carta de Matile, en Harvard.

Harvard y la educación jurídica universitaria

Una nota publicada por los profesores de Harvard Law School en 1870 muestra el triste estado de la educación jurídica y el comienzo de la innovación en Harvard:

Por un largo período de tiempo, la condición de la escuela de derecho de Harvard ha sido casi una desgracia para Massachusetts. Decimos «casi una desgracia» porque indudablemente varios de sus cursos eran buenos y ninguna escuela de derecho puede ser considerada mala sin remedio. Sin embargo, una escuela de derecho que otorga títulos sin haber hecho exámenes a los estudiantes estaba causando injuria a la profesión y desanimando a los verdaderos estudiantes. La posesión de un diploma no significa nada salvo un período de residencia en Cambridge o Boston. Al igual que en Inglaterra un número de comidas da derecho a ser parte de la abogacía, un número de meses de residencia en Cambridge autorizaba al título de bachiller (licenciado) en derecho... Estamos complacidos de saber que el viejo sistema ha sido abandonado. Una circular emanada de la Faculty (o cuerpo de profesores) establece que el grado de LL.B (bachiller en derecho) solo será conferido a los estudiantes que aprueben exámenes en todos los cursos requeridos y, al menos, en siete cursos electivos, después de estar en la escuela al menos por un año (*American Law Review*, 1870, vol. 5, núm. 1).

En realidad, el propósito era que los estudiantes estuvieran dos años en la escuela. En el primero debían aprobar los cursos obligatorios, y en el segundo, los cursos electivos. Posteriormente se agregó el tercer año.

En el último tercio del siglo XIX se produjo un cambio general en las universidades. Hasta mediados de siglo las universidades se percibían como instituciones donde se podía adquirir una cultura general, especialmente en las humanidades clásicas. Un grupo de académicos y emprendedores percibieron que las universidades podían tener un papel importante en la enseñanza y el desarrollo de las distintas disciplinas científicas. Uno de estos innovadores fue Charles William Eliot, un aristócrata con interés en la enseñanza, profesor de química. Eliot estudió por dos años las universidades de Alemania y Francia y su relación con el desarrollo científico y económico. Sus artículos sobre la reforma universitaria llamaron la atención y fue designado presidente de la Universidad de Harvard en 1869. Su liderazgo y su presidencia de cuarenta años llevaron a convertir una universidad provincial en una de las más importantes del mundo (Hawkins, 1972). Eliot designó a Christopher Columbus Langdell decano de la Escuela de Derecho con la tarea de hacer científica la enseñanza del derecho.

Langdell impulsó un arriesgado plan de reforma. La base fue convertir los estudios de derecho en posgrado. Requirió exámenes para aprobar los cursos y se estableció que fueran identificados con una clave para evitar favoritismos. Transformó la biblioteca en un recurso para la investigación y profesionalizó la carrera de profesor.

La contribución más importante de Harvard fue el método (Stevens, 1983: 52 y ss.), llamado generalmente «case method» y «Socratic class». El análisis de casos no fue una invención de Langdell. La invención estuvo en centrar la clase en los estudiantes y presionar para que descubrieran los principios que supuestamente permiten la correcta resolución del caso. El método de Langdell no es el estudio de precedentes. Las decisiones de los jueces pueden ser criticadas si han aplicado mal los principios que permiten la solución correcta del caso. No se trataba de enseñar las reglas del derecho, sino a analizar y razonar usando el lenguaje jurídico apropiado. También fomentó la competencia entre los estudiantes y estimuló una especie de selección darwiniana entre ellos.

Langdell se propuso crear un método científico a partir de materiales primarios del derecho. La idea era extraer y comprender los principios que determinaban las decisiones. En el derecho no es posible un laboratorio donde los estudiantes trabajen con sustancias químicas, plantas o tejidos. En el derecho el equipamiento fundamental es la biblioteca. Los materiales primarios, según Langdell, serían las sentencias de los jueces superiores, convenientemente editadas para que los estudiantes pudieran percibir el hilo del razonamiento y captar los principios que el juez está aplicando (o que deja de aplicar). El salón de clase es el laboratorio. La metodología científica requiere que sea el estudiante quien haga el experimento y que no se limite a ver al profesor haciéndolo. Por esto, el profesor tenía que lograr que el estudiante entendiera el caso y percibiera el razonamiento del juez, poniendo en evidencia sus principios. El papel del profesor no es explicar esos principios, sino lograr que los estudiantes los encuentren gracias a preguntas adecuadamente formuladas (Langdell, 1993).

La ciencia del derecho, según Langdell, consiste en analizar cuidadosamente los casos para descubrir sus principios axiomáticos y luego aplicar estos principios con una rigurosa lógica deductiva. Por esto hay una solución jurídica (o lógicamente) correcta para cada caso. La ciencia del derecho, en esta perspectiva, es normativa. Le indica a los profesionales cómo deben razonar y puede así prevenir o corregir los errores judiciales.

Langdell se propuso distinguir el derecho como ciencia de la práctica del derecho. Por esto los profesores no deben ser abogados que practiquen el derecho, sino estar consagrados a la actividad científica y universitaria (Feldman, 2004). Designó profesor a James Ames, un recién graduado con interés por la docencia quien se distinguió especialmente en el uso del método de casos. Ames también explicó el papel del profesor en esta perspectiva (Ames, 1913).

Langdell se convirtió así en el arquitecto principal de la moderna escuela de derecho de los Estados Unidos. Por esto ha dado lugar a una extensísima bibliografía que analiza su pensamiento y su obra (Kimball, 2004, 2009). Se dice que su pensamiento estaba influido por el positivismo formalista de John Austin, un filósofo del dere-

cho muy importante en la segunda mitad del siglo XIX. La ambición de lograr una ciencia del derecho independiente de la moral y de los aspectos políticos y sociales que interfieren con el derecho era compartida en la época. Lo peculiar de Langdell era su rechazo a la legislación, seguramente muy teñida de opciones políticas que lo disgustaban y sobre las cuales no se podía construir ciencia. De allí que las asignaturas fundamentales fueran las de derecho privado (contratos, propiedad, responsabilidad extracontractual y procedimiento). La idea fue también la concentración en relativamente pocos casos que él escogía para extraer los principios. Para Langdell el derecho solo tenía cabida en la universidad si es efectivamente una ciencia y no una pura práctica (Langdell, 1993).

La reacción inicial fue de rechazo. La escuela de derecho de Harvard perdió estudiantes y el método (mencionado como *el método de Mr. Langdell*) fue considerado por algunos como «abominable» (Kimball, 2006, 2009). Harvard mantuvo su rumbo y en pocos años se convirtió en un referente de excelencia en educación jurídica (Coquilliet y Kimball, 2015). Sin embargo, la transformación de la educación jurídica fue más lenta. A comienzos del siglo XX, Ernest W. Huffcut (1902) presentó a la American Bar Association un informe del progreso en la década previa (1890-1900). Encontró que en 1901 había 98 programas de educación jurídica con más de 14.000 estudiantes. En diez años el número de estudiantes de derecho por 100.000 habitantes había pasado de 7,2 a 16,6, es decir, se había más que duplicado (Huffcut, 1902: 404). El problema era la calidad. La mayor parte de los programas correspondía a escuelas de propietarios que aparecían y desaparecían con la misma facilidad. Otorgaban certificados sin que las personas hubieran recibido ninguna instrucción (Huffcut, 1902: 405). En tanto, 43 escuelas no exigían ningún requisito de ingreso, 44 requerían un título de secundaria, tres permitían adelantar en la escuela de derecho mientras se cursaba el pregrado y solo cuatro demandaban el grado universitario y tres años de estudio. Esto muestra que la Escuela de Derecho de Harvard era especialmente exigente.

Las escuelas de derecho estaban teniendo también una transformación en su equipamiento, en particular en relación con bibliotecas. En 1894 solo seis escuelas tenían bibliotecas de más de 5.000 volúmenes. En 1901, 25 escuelas excedían esa cifra y tres superaban los 30.000 (Huffcut, 1902: 408). Huffcut también observó que el número de profesores a tiempo completo estaba aumentando sustancialmente, aunque no ofrece cifras. Abogados y jueces eran llamados solo para cursos específicos. Esto ocurría en las escuelas de derecho que eran parte de una universidad o que tenían un patrimonio propio.

El informe de Huffcut trata también el tema del método educacional. «En el mundo de las escuelas de derecho hay discusión sobre el sistema introducido por el profesor Langdell hace más de treinta años» (Huffcut, 1902: 408). Doce escuelas estaban usando el sistema de casos y libros de casos, mientras 34 utilizaban el sistema de

libros de texto y clases del profesor. Claramente, las clases magistrales y los libros de texto todavía dominaban en 1901.

Un testimonio importante de cómo era una clase en Harvard hacia 1900 se encuentra en el artículo de Dicey (1900). Como ya se ha indicado, Dicey era el profesor *Vinerian* de Oxford y, conforme a la tradición, enseñaba con conferencias que fueron la base de sus obras. Tras visitar Harvard hizo una descripción bastante detallada de la educación que se impartía y un análisis de la obra de los principales profesores. Observó una clase de James Ames y esta es su descripción:

Desde el primer momento en que el profesor llega a la clase coloca sus manos en la voluminosa colección de casos sobre contratos editado por Langdell. Los casos están colocados en diferentes capítulos (por ejemplo «oferta y aceptación») y en cada capítulo ordenados cronológicamente. El estudiante no es asistido ni confundido con comentarios impresos, ni siquiera con la ayuda de títulos. Él debe, si puede, ver el tema o punto. En la clase está con 100 o 200 compañeros. El profesor Ames tiene los nombres de los estudiantes delante de él. Los llama uno tras otro a informar sobre un caso concreto. Pregunta sobre cada punto del contrato. Introduce variaciones en forma de preguntas y hace observaciones sobre el sentido del caso [...] La discusión es inolvidable, perfectamente ordenada y llena de animación. El principio involucrado quedó impreso en mí como antes yo no lo había percibido (Dicey, 1900: 56-57).

Dicey comparó este método con otros que eran frecuentes en Inglaterra. Que el estudiante deba esforzarse en un campo desconocido y buscar orientación le pareció similar al esfuerzo del aprendiz cuando el *barrister* le pide que prepare el borrador de un informe. Las discusiones animadas que genera entre los estudiantes las comparó con las discusiones sobre textos filosóficos que se producen en Oxford. Consideró que el método produce un aprendizaje mucho más profundo que lo que puede aprenderse en conferencias.

Había otras actividades en las escuelas de derecho que complementaban el aprendizaje formal: los *legal clubs*⁹ y los *moot courts* (juicios simulados) que entrenan en la argumentación forense, y el trabajo en la revista jurídica de la escuela que entrena en la investigación. También destacó el carácter catequístico de la formación en Harvard.

Dicey también observó el contexto: a diferencia de Inglaterra, la profesión de abogado está unificada y el derecho se ejerce en firmas. El joven graduado tiene así un trabajo y unos ingresos asegurados desde que se inicia, lo que no pasaba en Inglaterra. La escuela de derecho de elite y la firma de abogados son así complementarios.

9. Los *legal clubs* eran asociaciones voluntarias de los estudiantes según sus intereses para discutir una lectura o decisión judicial, o para recibir a un conferencista invitado. Ya no se les denomina *clubs* sino sociedades o grupos y son probablemente más numerosas que en el pasado. Al menos en algunas escuelas las autoridades financian sus actividades.

También destaca la diferencia de propósitos de la educación jurídica: en Oxford era educacional, formativa, mientras que es más científico-profesional en Harvard. Por eso Oxford daba importancia a asignaturas como filosofía del derecho, derecho internacional, derecho constitucional y derecho romano, temas que no tenían cabida en Harvard por sus propósitos científico-profesionales (Dicey, 1900).

Persistencia, crítica, transformación

El éxito del llamado «modelo de Harvard» tomó unos cincuenta años, pero terminó imponiéndose y hacia 1925 dominaba a todo lo ancho de los Estados Unidos (Coquillette y Kimball, 2015; Friedman, 2002: 33 y ss.). Esto es notable porque en Estados Unidos no existe un ministerio o consejo que oriente o controle la educación superior. Se ha destacado la influencia de la gran organización de los abogados, la American Bar Association, creada en 1878 y controlada por los abogados de elite. El interés de los abogados era realzar el prestigio social de los abogados y establecer patrones éticos exigentes para el ejercicio profesional. Tenía también un interés en la educación jurídica y pronto formó un comité especial que luego dio origen, en 1900, a la Association of American Law Schools. Esta asociación, en 1905, pedía a sus miembros que exigieran la aprobación de los estudios secundarios (*high school*) para el ingreso a la escuela de derecho y que los estudios jurídicos duraran al menos dos años.

Claramente, Harvard estaba exigiendo requisitos mucho mayores. Abbott, en un informe a la Association of American Law Schools había constatado en 1901 que la mayoría de los estudiantes consideraban demasiado largo ir a una escuela profesional después de cuatro años de estudios universitarios (Abbott, 1901: 509; Packer y Ehrlich, 1972). En 1921 la American Bar Association recomendó que la admisión de un candidato a la barra de los abogados debería requerir estudios universitarios generales completos (*college*) y tres años de estudios profesionales a tiempo completo en una escuela de derecho certificada. A partir que esos requisitos de admisión que cada uno de los estados fue aprobando progresivamente se homogeneizaron, al menos relativamente, los estudios jurídicos en los Estados Unidos. Fue así que, a pesar de la falta de un organismo central de control, los requisitos y el estilo que había impulsado Harvard se convirtieron en el modelo a seguir en todos los Estados Unidos hacia 1925. Una de las vías de difusión fue la designación de sus graduados como profesores o decanos en distintas escuelas, donde realizaron una labor de misioneros (Friedman, 2002: 33 y ss.).

El diseño de Langdell constituye la capa más antigua y sólida de la moderna escuela de derecho de los Estados Unidos tanto en el currículo como en la estructura de la escuela misma (Gordon, 2007), pero esto no implica que todas sus ideas hayan sido aceptadas. Por esto conviene analizar lo que ha permanecido y lo que ha cambiado respecto al diseño original.

¿Por qué los Estados Unidos optaron por una enseñanza universitaria tan exigente y costosa cuando no había nada en su tradición que indicara ese camino? Nótese que los estudios universitarios de derecho exigen siete años de educación universitaria. En segundo lugar, se apoyan principalmente en profesores de tiempo completo (Feldman, 2004). Y en tercer lugar requiere de una biblioteca especializada bien nutrida. Ya hemos mencionado que los poderes públicos no tuvieron ninguna intervención en esta materia y el aliado externo a las escuelas de derecho fueron las organizaciones profesionales. Esto traslada la pregunta a los motivos de estas organizaciones para apoyar una opción que iba mucho más allá de la idea de trasplantar la educación universitaria de los profesionales del derecho, propia de la tradición romano-canónica, y en particular de Alemania, a un país del *common law*.

Richard Abel (1989) sugiere una motivación interesada: al apoyar un modelo exigente de educación jurídica como requisito para el ingreso a la profesión, los abogados restringieron la competencia en una época en que su rápido crecimiento podía amenazar a la carrera establecida. La segunda mitad del siglo XIX fue época de llegada de masas de inmigrantes. Los abogados establecidos eran mayoritariamente blancos y protestantes. Una exigente educación jurídica ayudaba a mantenerlos en control de la profesión. Por supuesto, la idea puede ser formulada de otra manera: la educación meritocrática puede ayudar a preservar el prestigio y los patrones éticos de una profesión selectiva (Roithmayr, 1998).

También se ha destacado que la moderna escuela universitaria de derecho se desarrolló conjuntamente con las grandes firmas de abogados que apoyaron y se beneficiaron de la gran expansión económica de los Estados Unidos de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del XX (Gordon, 1983). Estas firmas estaban interesadas en incorporar jóvenes bien entrenados y con un cierto grado de madurez intelectual. La educación en las escuelas de derecho era valiosa no tanto por los contenidos aprendidos allí, sino porque sus estudiantes habían sido entrenados a trabajar bajo presión, a hilvanar argumentos con el lenguaje del derecho y habían aprendido un cierto escepticismo respecto a las reglas y a no cuestionarse acerca de los valores. En otras palabras, comunicaban destrezas, actitudes y (dis)valores adecuados para trabajar en las grandes firmas de abogados. Por otra parte, los abogados-socios de estas grandes firmas se enriquecían substancialmente y hacían donaciones importantes a las escuelas, lo que permitía sostener esa costosa educación. Se creaba así un círculo virtuoso, o vicioso, según la perspectiva en que se aprecie esa relación simbiótica entre las escuelas de derecho más prestigiosas y las grandes firmas de abogados de negocios.

La interpretación del cambio está sujeta a una diversidad de análisis, mientras lo que está fuera de duda es la dirección del cambio. De un sistema de muy baja exigencia académica se pasó a uno de una exigencia académica muy elevada. El profesor de derecho surgió como una nueva categoría ocupacional y ocupó un lugar alto en una

nueva estratificación profesional en cuyo tope estaban los socios de las grandes firmas de abogados de negocios. El currículo de derecho también ha permanecido, con un primer año dedicado a los aspectos básicos del derecho y asignaturas mayormente electivas en el segundo y tercer año.

También ha perseverado el uso de casos en la educación jurídica, aunque no necesariamente con los propósitos y la metodología que propuso Langdell. Abbott (1901: 511) lo justificó en el carácter poco sistemático del *common law* que haría que un estudio más organizado produciría resultados poco útiles.

Otras ideas encontraron resistencia y cuestionamiento desde la época en que Langdell estaba activo y, por supuesto, después de su muerte. Su concepción del derecho y aun los propósitos de la educación y la clase socrática han sido objeto de discusión y han tenido cambios muy importantes (LaPiana, 1994). Es esto lo que hace que todavía hoy sea una figura polémica y que se escriba abundantemente sobre él (Kimball, 2004; Gordon, 1995). Un contemporáneo de Langdell, Oliver Wendell Holmes (1841-1935), quien fue brevemente profesor en Harvard, luego magistrado de la Corte Suprema, y una de las figuras mayores del pensamiento jurídico de los Estados Unidos, llamó a Langdell un teólogo del derecho (Holmes, 1993). En su obra más conocida, publicada en 1897, destacó que «la vida del derecho no es lógica, sino experiencia» y tanto los realistas como los cultores del análisis económico del derecho destacan el carácter seminal del artículo que comienza con un ataque al formalismo de Langdell (Fisher, 2006; Posner, 1992). Louis Brandeis, quien ingresó a la escuela de derecho de Harvard en 1875 y fue luego reconocido como autor, abogado y magistrado de la Corte Suprema de los Estados Unidos, declinó enseñar en Harvard por desacuerdo con las propuestas de Langdell (LaPiana, 1994).

Las ideas de Langdell no fueron aceptadas plenamente ni siquiera en Harvard. Aun mientras Langdell era decano, la revista de Harvard (*Harvard Law Journal*) publicó artículos de análisis de la legislación y consideraciones sobre las políticas públicas del momento (Grey, 1984). Roscoe Pound, quien fue profesor de derecho en Harvard desde 1911 y decano entre 1916 y 1937, era un romanista y comparatista, y uno de los iniciadores de la sociología del derecho en los Estados Unidos. Los llamados *realistas americanos* (por su oposición al formalismo langdelliano) constituyeron una fuerte corriente del pensamiento jurídico de los Estados Unidos. Generalmente se considera a Holmes y Pound dentro de esta corriente que integran Llewellyn, Frank, Oliphant, Moore, Cohen y varios otros. En realidad, Holmes y Pound son algo anteriores al florecimiento del movimiento. Pound llamó a su propuesta *sociological jurisprudence* y polemizó con algunos realistas (Hull, 1997). Los realistas fueron especialmente fuertes en Columbia y especialmente en Yale, mucho más que en Harvard (Kalman, 1986; Gordon, 2004).

Roscoe Pound (1870-1964) es una figura de interés para que no simplifiquemos el papel de Harvard. Él fue estudiante de derecho en Harvard en 1889. Más de medio

siglo después recordaba a su profesor John Chipman Gray quien en su libro de casos sobre propiedad comenzaba con referencias al derecho romano. Esto despertó la curiosidad de Pound quien buscó en la biblioteca una obra de derecho romano. El profesor desaprobó ese texto y le recomendó leer la obra de Sohm (*Instituciones de derecho romano*) en alemán (Pound, 1951: 523). Los recuerdos de Pound nos permiten saber que había mucha más curiosidad intelectual que la permitida por la ortodoxia langdelliana y que había interés por el dominio de literatura extranjera y derechos históricos. Pound ya había formulado su crítica al formalismo y planteado las tesis sociojurídicas antes de ser llamado a Harvard. La designación de Pound como profesor en 1910, y luego como decano, indica que el formalismo langdelliano no dominaba enteramente la escuela de derecho en ese período (Kimball y Coquillette, 2020). En 1912 publicó un artículo que señalaba la importancia de estudiar los efectos sociales de las instituciones y reglas del derecho, así como las soluciones razonables (Pound, 1912). Fue también uno de los promotores del derecho comparado en los Estados Unidos. Pound fue decano por más de veinte años (1916-1937), promovió la investigación y logró crear el programa de doctorado, pero su decanato fue afectado por sucesivas crisis y dificultades, y debió renunciar presionado por los profesores.

Los realistas fueron severamente críticos de Langdell y su método. Jerome Frank le dirigió expresiones hirientes y propuso, junto con otros realistas, sustituir el método de casos con educación clínica (1932). Llewellyn consideró que la escuela de derecho en Estados Unidos «enceguece, estupidiza, automatiza, mutila y vacía» (Llewellyn, 1935: 653). Le critica que no se plantea qué hacen los profesionales del derecho en la realidad y cómo prepararlos mejor para desempeñar sus diversas tareas. Comparó la educación jurídica de los Estados Unidos con la alemana y nota que allí la educación básica es muy teórica pero que luego los graduados deben pasar tres años de pasantía donde se familiarizan con los distintos oficios del derecho y un segundo examen profesional. Y también la comparó con la educación médica. Las propuestas de los realistas tuvieron poca acogida (Kalman, 1986, 2005: 19 y ss.), en un clima general que los consideró demasiado polémicos, disolventes y poco prácticos.

La fuerza polémica y el llamado de los realistas al uso de las ciencias sociales decayeron en las décadas del cuarenta y cincuenta, pero su crítica hizo perder ímpetu al pensamiento formalista que trataba de aislar el derecho de la vida social y política. Se comenzó a ver el derecho en relación con los intereses económicos y sociales en juego, con las políticas públicas a las cuales responde y con los principios fundamentales del derecho. Uno de los estudios sobre el pensamiento jurídico de los Estados Unidos (Kennedy y Fisher, 2006) llama a esta tendencia «legal process, policy and principles» aunque otros prefieren llamarlos posrealistas. El autor más conocido de esta tendencia fue Lon L. Fuller, un discípulo de Bingham en Stanford y luego profesor en Harvard por cuarenta años. Tomó partido por Pound en su polémica con Llewellyn y es generalmente reconocido como uno de los principales filósofos del derecho de los

Estados Unidos. Hizo contribuciones muy importantes al derecho de los contratos y a la filosofía del derecho. Los profesores de esta tendencia también utilizan el análisis de casos, pero no para encontrar los principios ínsitos en las decisiones y después deducir a partir de ellos. Los casos son útiles para analizar las políticas públicas en juego y las consecuencias políticas, económicas o sociales de las decisiones. En ese sentido son opuestos al formalismo de Langdell, sin mostrar entusiasmo por el uso de las ciencias sociales que preconizaban los realistas (Feldman, 2004).

Fuller escribió abundantemente sobre educación jurídica. En su artículo de 1948 consideró insatisfactoria la situación de la educación jurídica en los Estados Unidos: al centrarse en sentencias, no se puede apreciar el proceso legal. Él distinguió dos procesos fundamentales: el de adjudicación, que llamaríamos de resolución de conflictos, y el de «legislación» que entiende de manera amplia como creación de reglas e incluye contratos y testamentos, además de legislación propiamente tal. Otras disciplinas pueden ser auxiliares en esta segunda tarea. Lo interdisciplinario tiene así un lugar en la educación jurídica, pero debe tener un carácter auxiliar para no perder el foco en lo que es el dominio de los abogados. También insiste en la dimensión ética de los procesos de decisión en el derecho. La discusión de casos y problemas es central para estos propósitos de la educación jurídica (Fuller, 1948).

En su artículo de 1950 observó que en su época había un consenso de que el propósito de la educación jurídica no podía ser la transmisión de la información. Hay dos temas fundamentales en sus escritos en el área: el propósito de la educación es estimular a pensar creativamente, es educar para la libertad. El segundo tema es la recuperación de la dimensión ética del derecho, algo que los Langdell y los formalistas descartaban (Fuller, 1950).

Robert Gordon (1989: 65) da un testimonio de cómo eran las clases de Fuller: «Mi profesor de contratos, Lon Fuller, era un maestro en las variaciones situacionales. El desafío en su clase era situar en cada clase el hecho crucial que daba la clave de cómo las políticas y la equidad podían ser balanceadas en ese caso». De esa manera se encontraba la posición correcta.

Como señala Gordon (1989), los libros de casos abundaban en sentencias con decisiones opuestas a pesar de situaciones de hecho bastante similares. El propósito no era enseñar el respeto por los jueces y las decisiones judiciales (que según Gordon caracterizaba la educación jurídica inglesa). Posrealistas, realistas y formalistas no buscaban señalar las sentencias que configuraban al derecho o enseñar las reglas del derecho, sino formas de abordarlo que podían conducir a la crítica de las decisiones de los jueces, pero que, en definitiva, podían mostrar una cierta racionalidad del derecho y justificar casi cualquier decisión con base en alguna política pública.

La mayor parte de los posrealistas insistían en la autonomía del derecho. Profesores, abogados y estudiantes de derecho debían evitar la tentación de ser economistas

o sociólogos o profundizar en esas disciplinas.¹⁰ O, en todo caso, no era necesario hacerlo. A partir de la década del sesenta volvió el fervor por el uso de otras ciencias sociales para el análisis del derecho. Las escuelas de derecho de hoy, sobre todo en las universidades de mayor prestigio, son muy variadas en los métodos que proponen para el análisis de lo jurídico, en parte por la preeminencia que se dé al uso de métodos de otras ciencias sociales. Hay quienes privilegian el análisis económico (*law and economics*), el de la sociología y antropología (*law and society*), del lenguaje y la retórica (*law and literature*), o quienes escogen campos específicos a los que se orientan. También quienes se interesan en las implicaciones para el derecho de los avances en materia científica y tecnología, en distorsiones que conllevan en la formulación y aplicación del derecho las actitudes y prejuicios raciales, o quienes se empeñan en el tratamiento de las mujeres y de las personas con distintas orientaciones sexuales. Asimismo, florece la historia del derecho y los estudios de derechos extranjeros o culturas jurídicas comparadas. Esto genera variedad, competencia para obtener recursos para la investigación, y a veces también conflictividad dentro de las escuelas de derecho, que son lugares muy distintos al imaginado por Langdell.

Las diversas orientaciones respecto al análisis del derecho han tenido y tienen naturalmente implicaciones en la educación jurídica. Por ejemplo, para su curso de filosofía del derecho (*jurisprudence*) Fuller escribió «casos» que son más bien problemas para ilustrar las principales posiciones sobre el derecho y hacer reflexionar a los estudiantes. Uno de ellos ha adquirido gran difusión en español en la traducción de Genaro Carrió (Fuller, 1961). Los libros de casos han cambiado substancialmente. El nombre más frecuente hoy es de *cases and materials*, pues además de decisiones judiciales contienen lecturas que permiten comprender el sustrato material del problema. Estas últimas pueden venir de otras ciencias sociales o de polémicas políticas, mientras los «casos» pueden referirse a problemas relativos a opciones legislativas.

Uno de los cambios significativos ha sido también el de estilo. La mayor parte de las escuelas de derecho han cambiado sustancialmente respecto al ambiente de competencia y al autoritarismo de los profesores que reinaba en la clase «socrática». Probablemente, la discusión que surgió a raíz de la aparición del temprano artículo de Duncan Kennedy (1971), publicado un año después de su graduación en la escuela de derecho de Yale, o más probablemente las novelas¹¹ convertidas en películas sobre

10. Fui estudiante de Fuller en 1971, en un curso sobre derecho y cambio social en África con un uso abundante de la literatura antropológica que ayudaba a pensar sobre los distintos medios con los cuales cumple sus funciones sociales. Eran sesiones interesantes y nada amenazantes para los estudiantes. Otros profesores de la época tomaban muy en serio la perspectiva interdisciplinaria. Es el caso de James W. Hurst quien fue un historiador que analizó el derecho en su contexto económico y social, con un impacto importante en lo que posteriormente llamó la Escuela de Wisconsin.

11. Las novelas son *The paper chase* de John Jay Osborn (1971) y *One L.* de Scott Turow (1977), ambas referidas al primer año de derecho en Harvard. Los autores fueron efectivamente estudiantes y los pro-

el primer año de las escuelas de derecho y el estrés que sufrían los estudiantes, han hecho a los profesores más conscientes de los efectos negativos que pueden causar en los futuros abogados. La descripción de las escuelas de derecho de los Estados Unidos, al menos en el segmento alto de la estratificación, son muy diferentes a como eran en la década del cincuenta o sesenta.

¿Convergencia entre las tradiciones jurídicas?

Hacia 1950 los comparatistas empezaron a poner atención a la manera de educar los abogados en diferentes partes del mundo. El informe de Unesco, coordinado por Eisenman es una muestra de esa preocupación, pero no siempre había comprensión de las diferencias. Sostiene que la enseñanza del derecho con fines prácticos debe ir más allá del razonamiento deductivo a partir de normas establecidas y que debe incluir el derecho comparado y el romano (Eisenmann, 1954: 27). Por su parte, analizando el sistema jurídico de los Estados Unidos, André Tunc (1964: 85) se limitó a señalar que las escuelas de derecho se ocupaban del derecho nacional y no de los estados, lo que probablemente llevaría al lector europeo o latinoamericano a pensar que no había diferencias en el método y los propósitos de la educación jurídica. Tampoco es cierto que la enseñanza se centre en el derecho federal.

En cambio, Mirjan Damaska (1968) y John H. Merryman (1974), dos grandes comparatistas, fueron muy perceptivos de las diferencias. Aunque sus análisis son muy distintos, coinciden en la enorme diferencia que había entre la educación jurídica de la tradición romanista y la de los Estados Unidos. Según Damaska, las buenas clases magistrales comunicarían una visión sistemática de los conceptos y reglas jurídicas, es decir, una gramática del derecho. El análisis de Merryman, muy referido a su experiencia italiana, destaca los propósitos y estructuras sociales distintas de las escuelas de derecho, la mayor atención a los métodos educativos y contenidos en los Estados Unidos y su esfuerzo en comunicar el razonamiento jurídico. Estos análisis presentan así dos maneras de concebir y enseñar el derecho, lo que haría difícil la comunicación entre las tradiciones.

Sin embargo, a partir de la década de los setenta, jóvenes graduados de Europa continental y de América Latina comenzaron a llegar a las escuelas de derecho de los Estados Unidos para realizar cursos de maestría y, en mucho menor medida, de doctorado. El flujo no ha cesado desde entonces y millares de graduados en derecho de los países de la tradición romano-canónica van cada año a los Estados Unidos y ahora también a Inglaterra. El grado de dificultad de adaptarse a una tradición jurí-

fesores eran fácilmente identificables. Las dos novelas y los filmes a los que han dado lugar fueron muy críticos del estilo de varios profesores y contribuyeron a desacreditar el método «socrático» como era usado en la mayor parte de las escuelas de derecho.

dica muy distinta en materia de educación jurídica ha sido menor que el esperado, de lo contrario no se explicaría que el flujo haya sido constante y en aumento (Silver y otros, 2008; Silver, 2011; Silver 2012; Silver y Ballakrishnen, 2018). Naturalmente, esto no implica que no haya dificultades. Lazarus-Black las ha puesto de relieve (Lazarus-Black y Globokar, 2015; Lazarus-Black, 2017). Los graduados en derecho de la tradición romano-canónica han encontrado útil familiarizarse con el derecho del *common law* y los cursos de maestría les han ofrecido la oportunidad de hacerlo (Pérez-Perdomo, 2019). La adaptación a un nuevo tipo de educación jurídica ha sido menos dolorosa que lo esperado por Damaska y Merryman. La cuestión es por qué.

Pérez-Perdomo (2019) destaca dos factores importantes. Uno de ellos es la transformación de la educación jurídica en los Estados Unidos. La mayor parte de los graduados extranjeros realizan la maestría en derecho, un programa flexible que les permite escoger cursos y evitar aquellos del primer año del programa JD, el más idiosincrático de la educación jurídica de los Estados Unidos. La mayor parte de los cursos son ahora interdisciplinarios y se desarrollan más como seminarios que como cursos «socráticos». La mayor parte de ellos pueden requerir una cantidad importante de lecturas y esfuerzos de reflexión, tal vez inusuales para algunos estudiantes, pero no son tan desorientadores como una clase langdelliana en la que probablemente pensaba Damaska.

El segundo factor es la transformación de la educación jurídica en los países de la tradición romano-canónica. Sobre todo en las escuelas de derecho de elite o más modernas, los cursos que usan la metodología del seminario exigen participación y son interdisciplinarios. El uso de casos y la clínica jurídica están también en la experiencia de un buen número de graduados en derecho y la educación jurídica de la otra tradición es menos extraña de lo que era antes.

La globalización ha hecho que la cultura e idioma, y aun hasta el derecho del país que recibe al estudiante no les sean desconocidos. En consecuencia, el choque cultural no se produce, o se produce de una manera mitigada. Naturalmente, el vaso siempre puede ser visto medio lleno o medio vacío.

Agradecimientos

Agradezco a Amalia Kessler y Manuel A. Gómez por los comentarios a versiones tempranas de este trabajo. Una versión algo distinta de este artículo formará parte de la obra *Educación jurídica: Una historia cultural y comparada*, a publicarse próximamente.

Referencias

- ABBOTT, Nathan (1901). «The undergraduate study of law». *Annual Report American Bar Association*, 24.
- ABEL, Richard (1989). *American lawyers*. Nueva York: Oxford University Press.
- ABEL-SMITH, Brian y Robert Stevens (1967). *Lawyers and the courts. A sociological study of English legal system 1750-1965*. Londres: Heinemann.
- AMES, James B. (1913). «The vocation of the law professor». En James B. Ames, *Lectures in legal history and miscellaneous essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- BAKER, John H. (1984). *The order of sarjeants at law*. Londres: Selden Society.
- . (1998). «The three languages of the common law». *McGill Law Journal*, 41.
- . (2007). *Legal education in London 1250-1850*. Londres: Selden Society.
- . (2012). *The men of court 1440 to 1550: A prosopography of the inns of courts and chancery and courts of law*. Londres: Selden Society.
- . (2019). *An introduction to english legal history*. 5.^a ed. Oxford: Oxford University Press.
- BERNSTEIN, Richard B. (2004). *Thomas Jefferson: The revolution of ideas*. Nueva York: Oxford University Press.
- BOGDAN, Michael (2013). *Concise introduction to comparative law*. Groninga: Europa Law Publishing.
- BURRAGE, Michael (1996). «From a gentlemen's to public profession. Status and politics in the history of english solicitors». *International Journal of the legal profession*, 3 (1-2): 45-80.
- CHROUST, Anton-Hermann (1965). *The rise of the legal profession in America*. Norman: University of Oklahoma Press.
- COHEN-TANUGI, Laurent (1985). *Le droit sans l'état: Sur la démocratie en France et en Amérique*. París: Presses Universitaires de France.
- COUILLETTE, Daniel R. y Bruce Kimball (2015). *On the battlefield of merit: Harvard Law School, the first century*. Cambridge: Harvard University Press.
- DAMASKA, Mirjan (1968). «A continental lawyer in an american law school: Trials and tribulations of adjustment». *University of Pennsylvania Law Review*, 116 (8): 1.363-1.378.
- DAVID, René (1965). *Le droit anglais*. París: Presses Universitaires de France.
- DICEY, Albert V. (1883). *Can english law be taught at the universities? An inaugural lecture delivered at All Souls College, 21st april, 1883*. Londres: Macmillan and Co.
- . (1900). «The teaching of english law at Harvard». *Harvard Law Review*, 13 (5): 422-440.
- EISENMANN, Charles (1954). *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Droit*. París: Unesco.
- FELDMAN, Stephen M. (2004). «The transformation of an academic discipline: Law

- professors in the past and future (or Toy Story too)». *Journal of Legal Education*, 54 (4): 471-498.
- FERLING, John (1993). *John Adams: A life*. Nueva York: Oxford University Press.
- FISHER, William (2006). «Oliver Wendell Holmes». En David Kennedy y William Fisher (editores), *The canon of American legal thought*. Princeton: Princeton University Press.
- FRANK, Jerome (1932). «Why not a clinical lawyer-school». *University of Pennsylvania Law Review*, 81.
- FRIEDMAN, Lawrence M. (1973). *A history of american law*. Nueva York: Simon & Schuster.
- . (2002). *American law in the 20th century*. New Haven: Yale University Press.
- FULLER, Lon L. (1948). «What the law school can contribute to the making of lawyers». *Journal of Legal Education*, 1 (2): 189-204.
- . (1950). «On teaching law». *Stanford Law Review*, 3 (1): 35-47.
- . (1961). *El caso de los exploradores de cavernas*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- GIGANDEL, Cyrille (1991). «George Auguste Matile». *Dictionnaire historique de la Suisse*. Berna: Rohr.
- GILMORE, Grant (1977). *Ages of american law*. New Haven: Yale University Press.
- GOEBEL JR., Julius (1955). *A history of the School of Law, Columbia University*. Nueva York: Columbia University Press.
- GORDON, Robert W. (1983). «Law and lawyers in the age of enterprise». En G. Geison (editor), *Professions and professional ideologies in America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- . (1989). «Critical legal studies as a teaching method». *Legal Education Review*, 1: 59-83.
- . (1995). «The case for (and against) Harvard». *Michigan Law Review*, 93 (6): 1.231-1.260.
- . (2004). «Professors and policy makers: Yale Law School faculty in the New Deal and after». En Anthony T. Kronan (editor), *History of the Yale Law School. The tercentennial lectures*. New Haven: Yale University Press.
- . (2007). «The geological strata of the law school curriculum». *Vanderbilt Law Review*, 60 (2): 339-369.
- GREY, Thomas C. (1984). «Langdell's orthodoxy». *University of Pittsburgh Law Review*, 45 (1): 1-54.
- HANBURY, Harold G. (1958). *The Vinerian chair and legal education*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARNO, Albert J. (1953). *Legal education in the United States. A report prepared for the the survey of the legal profession*. San Francisco: Bancroft-Whitney.
- HAWKINS, Hugh (1972). *Between Harvard and America: The educational leadership of Charles W. Eliot*. Nueva York: Oxford University Press.

- HOLMES, Oliver W. (1993). «Book notices: Langdell and Anson on contract». En Martin L. Levine (editor), *Legal education*. Nueva York: New York University Press.
- . (2006). «The path of the law». En David Kennedy y William Fisher (editores), *The canon of American legal thought*. Princeton: Princeton University Press.
- HUFFCUT, Ernest W. (1902). «A decade of progress in American legal education». *The American Lawyer*, 10.
- HULL, N. E. H. (1997). *Roscoe Pound and Karl Llewellyn: Searching for an American jurisprudence*. Chicago: Chicago University Press.
- HURST, James W. (1956). *Law and the conditions of freedom in nineteenth century United States*. Madison: University of Wisconsin Press.
- KALMAN, Laura (1986). *Legal realism at Yale 1927-1960*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- . (2005). *Yale Law School and the sixties: Revolt and reverberations*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- KENNEDY, David y William. W. Fisher (2006). *The canon of American legal thought*. Princeton: Princeton University Press.
- KENNEDY, Duncan (1971). «How the law school fails: A polemic». *Yale Review of Law and Social Action*, 1: 71-91.
- KIMBALL, Bruce (2004). «The Langdell problem: Historicizing the century of historiography, 1906-2000s». *Law and History Review*, 22 (2): 277-337.
- . (2006). «The proliferation of case method teaching in American law schools. Mr. Langdell's emblematic "abomination", 1890-1915». *History of Education Quarterly*, 46 (2): 191-247.
- . (2009). *The inception of modern professional education: C. C. Langdell, 1826-1909*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- KIMBALL, Bruce y Daniel R. Coquillette (2020). *The intellectual sword*. Cambridge, Londres: Belknap Press.
- KONIG, David T. (2012). «Thomas Jefferson and the practice of law». En *Encyclopedia Virginia*. Charlottesville: Virginia Foundation for the Humanities.
- KRONMAN, A. T. (2004). *History of the Yale Law School. The tercentennial lectures*. New Haven: Yale University Press.
- LANGBEIN, John H. (2004a). «Blackstone, Litchfield and Yale: The founding of Yale Law School». En A. T. Kronman (editor), *History of the Yale Law School. The tercentennial lectures*. New Haven: Yale University Press.
- . (2004b). «Law school in a university: Yale distinctive path in the late nineteenth century». En A. T. Kronman (editor), *History of the Yale Law School. The tercentennial lectures*. New Haven: Yale University Press.
- LANGBEIN, John H., Renée Lettow Lerner y Bruce P. Smith (2009). *History of the common law. The development of anglo-american legal institutions*. Austin: Wolters Kluwer.

- LANGDELL, Christopher Columbus (1993). «Harvard celebration speech». En Martin L. Levine (editor), *Legal education*. Nueva York: New York University Press.
- LAPIANA, William P. (1994). *Logic and experience: The origins of modern American legal education*. Nueva York: Oxford University Press.
- LAWSON, Frederick H. (1968). *The Oxford Law School 1850-1968*. Oxford: Clarendon Press.
- LAZARUS-BLACK, Mindie (2017). «The voice of the stranger: Foreign LL. M. students' experience of culture, law and pedagogy in U. S. law schools». En James A. R. Nafziger (editor), *Comparative law and anthropology*. Cheltenham: Edward Edgar.
- LAZARUS-BLACK, Mindie y Julie Globokar (2015). «Foreign attorneys in U. S. LL. M. programs: Who's in, who's out and who they are». *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 22 (1): 3-65.
- LEVACK, Brian (1973). *The civil lawyers in England, 1603-1641: A political study*. Oxford: Clarendon Press.
- LLEWELLYN, Karl N. (1935). «On what is wrong with so-called legal education». *Columbia Law Review*, 35 (5): 651-678.
- MATILE, George A. (1864). *Les écoles de droit aux États-Unis: Lettre adressée à M. Edouard Laboulaye, professeur au Collège de France*. París: Durand.
- MCKENNA, Marian (1986). *Tapping Reeve and the Litchfield Law School*. Nueva York: Oceana.
- MERRYMAN, John H. (1974). «Legal education there and here. A comparison». *Stanford Law Review*, 27 (3): 859-878.
- MERRYMAN, John H. y Rogelio Pérez-Perdomo (2018). *The civil law tradition*. 4.ª ed. Stanford: Stanford University Press.
- MOLINE, Brian J. (2002). «Early American legal education». *Washburn Law Journal*, 42: 775-802.
- MORLEY, Godfrey (1975). «Legal education in England and Wales». En Alessandro Giuliani y Nicola Picardi (a cura di), *L'Educazione giuridica. Modelli di università e progetti di riforma*. Perugia: Libreria Universitaria.
- OSBORN, John Jay (1971). *The paper chase*. Boston: Houghton Mifflin.
- PACKER, Herbert y Thomas Ehrlich (1972). *New directions in legal education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan A. (1992). «La enseñanza del derecho en los Estados Unidos». *Doxa*, 12: 41-94.
- . (1996). *El movimiento Critical Legal Studies*. Madrid: Tecnos.
- PÉREZ-PERDOMO, Rogelio (2019). «Lost in translation? Latin American lawyers-students in american law schools. Transplants and globalization». *Oñati Socio Legal Series*, 9 (6): 1.078-1.096.
- POSNER, Richard (1992). *The essential Holmes*. Chicago: University of Chicago Press.

- POUND, Roscoe (1912). «Social problems and the courts». *American Journal of Sociology*, 18 (3): 331-341.
- . (1951). «Some comments on law teachers and law teaching». *Journal of Legal Education*, 3 (4): 519-532.
- PREST, Wilfrid R. (1967). «Legal education of the gentry at the inns of courts, 1560-1640». *Past and Present*, 38: 20-39.
- . (1972): *The inns of court under Elizabeth I and the early Stuarts (1590-1640)*. Totowa: Rowman and Littlefield.
- . (2008). *William Blackstone: Law and letters in the eighteenth century*. Oxford: Oxford University Press.
- REED, Alfred Z. (1921). *Training for the public profession of the law*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- . (1928). *Present day law schools in the United States and Canada*. Nueva York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Sciences.
- ROITHMAYR, Daria (1998). «Deconstructing the distinction between bias and merit». *La Raza Law Journal*, 10 (1): 363-422.
- SILVER, Carole (2011). «The variable value of U. S. legal education in the global legal service market». *The Georgetown Journal of Legal Ethics*, 24 (1): 1-57.
- . (2012). «States side story: Career paths of international LL. M. students». *Fordham Law School Review*, 80: 2.383-2.440.
- SILVER, Carole, David van Zandt y Nicole De Bruin Phelan (2008). «Globalization and the business of law: Lessons for legal education». *Northwestern Journal of International Law and Business*, 28: 399-414.
- SILVER, Carole y Swethaa S. Ballakrishnen (2018). «Sticky floors, springboards, stairways & slow escalators: Mobility pathways and preferences of international students in U. S. law schools». *UC Irvine Journal of International, transnational, and comparative law*, 3: 39-70.
- SQUIBB, George D. (1977). *Doctors' commons: A history of the college of advocates and doctors of law*. Oxford: Clarendon Press.
- STEIN, Peter G. (1992). «Roman law, common law, and civil law». *Tulane Law Review*, 66 (6).
- . (1999). *Roman law in european history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEVENS, Robert (1983). *Law school. Legal education in America from 1850's to the 1980's*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- TOCQUEVILLE, Alexis de (1990). *La démocratie en Amérique*. París: J. Vrin.
- TUNC, André (1964). *Le droit des États-Unis*. París: Presses Universitaires de France.
- TUROW, Scott (1977). *One L*. Nueva York: Putnam's Sons.
- WALKER, Clive (1993). «Legal education in England and Wales». *Oregon Law Review*, 72: 943-952.
- WARREN, Charles (1912). *A history of American bar*. Londres: Cambridge University Press.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)