

La Educación Superior Contemporánea: **ALGUNAS NOTAS SOBRE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN JURÍDICA EN CHILE Y EL SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES**

Contemporary higher education: the top contemporary education: some notes on the models of juridical education in chili and the transferable credits system

Alejandro Robledo Rodríguez

Académico, Escuela de Derecho, Universidad de La Serena. Doctorando en Filosofía. Instituto de Filosofía Universidad de Los Andes. Miembro de la Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social, y de la Asociación Chilena de Filosofía.
E-mail: lrobledo@miuandes.cl / lrobledo@userena.cl

Recibido: 21/10/2013

Aceptado: 20/12/2013

Resumen: El presente ensayo busca explorar y profundizar algunas de las ideas principales en torno a la gestión educativa de pregrado en las facultades y escuelas de Derecho, y en especial, sobre la implementación de los distintos modelos que tales entidades han recogido en el desarrollo de sus currículos académicos. Dirige su enfoque al sistema de créditos transferibles y a la construcción de diversos niveles dentro de la formación de los juristas en las Universidades Chilenas.

Palabras Clave: Educación – Derecho - Modelo – Justicia - Competencias

Abstract: This essay seeks to explore and deepen some of the main ideas about undergraduate education management in colleges and law schools, and in particular on the implementation of the various models that have collected such entities in developing their curricula academics. Directs its focus to the system of transferable credits and the construction of various levels in the training of lawyers in Chilean Universities.

Keywords: Education – Law – Model – Justice - Competency

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la amplia gama de fenómenos y procesos que la Globalización y el Multiculturalismo han desencadenado en las sociedades occidentales, así como la eclosión del mundo virtual en la realidad social, sirven de contexto para centrar nuestra atención en un nodo de relación cuya exploración resulta siempre y en todo tiempo, necesaria, sobre todo si consideramos la compleja relación que es posible inteligir entre: Educación, Derecho y Cultura¹.

En la especie, cada vez con mayor celeridad los indicadores de conectividad que tienen lugar entre los usuarios de las redes sociales y el nivel de descarga de textos, así como las transferencias de informaciones académicas y otras relacionadas con el desarrollo educacional, ya directa, ya mediatamente, se ven incrementados por aspectos de cobertura que hasta hace 10 años no permitían un proyección como la que hoy se ha instalado en nuestras democracias universitarias. En dicho sentido, la cuestión de los paradigmas

¹ Estamos en deuda en este sentido con las ideas del Prof. Dr. Manuel Manson Terrazas.

educativos se ha visto sustancialmente ob-ligada², a atender tales cambios giros de modelos educativos; tan es así que, el correlato técnico de tal cambio puede verse reflejado en la intensidad y utilidad en la implementación de TICs (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) aplicadas a la docencia en la educación superior y a la consolidación de competencias como el centro de los antedichos modelos pedagógicos. Esta apreciación fáctica básica, tiene múltiples declinaciones y explicaciones según sea la óptica que opere para analizarle: Sociológica, psicológica, filosófica, jurídica, epistemológica o teológica, entre otras.

Con todo, tocará los contornos comprensivos de otras áreas para delimitar el objeto de nuestra atención y perfilarse como no unívoca o unidimensional o categórica, así tomará elementos de la comprensión política, socio-jurídica y filosófica³.

Creemos en este sentido, que apreciar y valorar qué modelos de educación jurídica son implementados hoy –en términos generales- en nuestras Escuelas y Facultades de Derecho, contribuirá buenamente a ponderar los elementos de un juicio de realidad sobre el *estado del arte* existente en la docencia que se despliega en las Universidades chilenas de cara a la construcción de un sistema de justicia y más particularmente, a la formación de sus actores principales: Los nuevos juristas de este siglo.

1.- Contexto y marco de comprensión: Oferta de estudios de pregrado en Derecho e impacto social

Sí -como alude el célebre tratadista español, Luis Diez-Picazzo- miramos las cosas con cuidado y sin prejuicios, podremos apreciar que, evaluar las tensiones y frutos de la relación existente entre educación-ciudadanía y Derecho, desarrollada en el seno de las Facultades y Escuelas de pregrado de nuestras Universidades (no sólo las chilenas, sino a nivel del sistema de justicia latinoamericano⁴) en la actualidad, no hace sino conducirnos hacia una evaluación y reflexión crítica, no sólo de los paradigmas existentes, sino también, de las implicancias que tales cauces y prácticas tienen en el seno de la sociedad civil y política.

Pues bien, tal aproximación permite vislumbrar que los problemas no son ya de índole estructural⁵, sino material sobre cómo están siendo educados los futuros juristas de cara a su despliegue práctico en el sistema de justicia.

Al respecto, hemos considerado pertinente hacer un análisis no sólo de estos aspectos estructurales que bien podrías ser parte de la explicación del AED⁶, sino que es la instancia de preguntarnos porqué, los modelos educativos en

² El término obligación deviene del latín ob-ligare, que significa etimológicamente, “vincular o atar desde dentro”, de ahí la significancia que adoptamos para esta reflexión.

³ Cfr. Cossio, Carlos. (1987). El otoño filosófico de las Universidad Argentinas. *Lecciones y ensayos*. N° 48. Buenos Aires, Astrea.

⁴ No se trata de una apreciación epistémica ni cualitativa, sino de una apreciación derivada de un conocimiento práctico del autor sobre el desarrollo docente obtenido de algunas de sus experiencias docentes en Argentina (UNR) y Colombia (UNILIBRE; UAN).

⁵ Vgr. Cuantos abogados se titulan anualmente, o cuantas carreras de derecho hay en Chile.

⁶ Análisis económico del Derecho.

nuestras sociedades parecen no profundizar en aspectos que mejoren la práctica de los principios de justicia o la profundidad y alcance de la Democracia, o bien, de qué manera puede explicarse que la educación en el Derecho siga siendo, aun hoy, aplicación de modelos que más enfatizan la retención de información antes que su aplicación práctica. Dicho en términos más puros: ¿Qué ocurre con la formación de los nuevos juristas en nuestro país? ¿Porqué a mayor crecimiento de profesionales letrados en la disciplina jurídica, la percepción cívica es de mayor permeabilidad de las instituciones y de sus actores?

2.- La cuestión de los modelos de educación y la cultura de un sistema de justicia

Para perfilar de modo más amplio estos datos, podemos sostener con Rippa Zanin, que “la educación superior contemporánea y los modelos de educación (sobre todo la superior) se encuentran insertos en el marco de un prodigioso desarrollo de las ciencias y de las técnicas que imprimen hoy a los cambios socio-culturales, una vertiginosa aceleración. Tenemos en nuestras manos una ingente cantidad de bienes y un enorme poder sobre la naturaleza; podemos dar soluciones nuevas a los antiguos problemas, como el hambre, la enfermedad, la ignorancia, la fatiga”⁷. Así pues, mientras “crece la conciencia de la dignidad y de los derechos fundamentales del hombre, una red de relaciones cada vez más tupida envuelve al mundo, con un movimiento continuo de personas, un intercambio muy intenso de informaciones, medios y servicios. Se trata –por cierto- de señales positivas: parecen indicar que estamos encaminados hacia un futuro de libertad de la persona, de unidad del género humano, de integración con la naturaleza. Sin embargo, el progreso genera también nuevas formas de opresión, nuevos peligros y temores. La tecnología trae consigo el saqueo de los recursos naturales, la polución ambiental, el espectro de la una verdadera catástrofe ecológica”⁸. Todo lo cual, genera una implicación directa en el desarrollo de las prácticas pedagógico-jurídicas, como más adelante intentaremos explicitar.

Así las cosas, nuestra intención primera será intentar una contextualización acerca de la forma en que se desarrolla la educación jurídica y que, más allá de los casos particulares detectables, sea capaz de descubrir notas comunes que están presentes en su desarrollo en las cátedras jurídicas, y como es presentada o cristalizada en el nivel de pregrado, y que se presenten como corolario de lo expuesto. En seguida, busca delimitar sistemáticamente el rol de los diversos modelos imperantes en el desarrollo educacional de los futuros abogados, sin pretender con ello dar cuenta final de todos y cada uno de los paradigmas que existen o se espera que existan, sino considerando sólo los que a juicio del autor resultan conducentes para el planteamiento esbozado. Finalmente, reflexiona sobre la pertinencia y justificación de un cambio de paradigma basal implementado mediante los ya mencionados modelos, y sus posibilidades de ejecución en el contexto de una sociedad democrática y constitucional inserta en la multiculturalidad global.

⁷ Rippa, Zanin. (2009). *Los Foros Universitarios*. Ed. Universitarias. Universidad Católica del Norte. Pp. 73 -92.

⁸ Rippa, Zanin. (2009). p. 74.

1.- La formación de los futuros juristas (Principales desarrolladores del valor justicia)⁹

Por lo que respecta a la formación de los futuros abogados (profesionistas que resuelven problemas sociales), –aunque en nuestra opinión, todo abogado es siempre un aprendiz del Derecho en ciernes- diremos con Manson Terrazas, que “los estudios conducentes al grado de licenciado en Derecho están destinados a capacitar en el aprendizaje de un arte y no en el cultivo de una ciencia en la cual encuentra su expresión tanto en la legislación, en la ejecución de las resoluciones judiciales y en la actividad administrativa del Estado en general, así como en el acuerdo de voluntades, la ejecución de los contratos y las exigencias derivadas de la responsabilidad jurídica”¹⁰.

En efecto, podemos concordar en que la educación desarrollada en los centros de estudios superiores, antes que científica, se identifica más con el *arte*, tiene dos razones de justificación: La primera, podría decirse, es de naturaleza histórica, y deviene del espíritu mismo de cara al cultivo de la justicia y su comprensión. Así, Celso le definía al “Derecho como el Arte de los bueno y Equitativo”¹¹. Desde otra perspectiva, ya no histórica, sino filosófica, puede hablarse del Derecho como arte, no en un sentido meramente estético, sino como una de las manifestaciones más complejas de la comprensión del mundo como voluntad, como lo expone A. Schopenhauer¹².

Aunque si bien es cierto, es muy extendida la práctica docente orientaba a la atribución de competencias “científicas” calificadas, tanto por las Escuelas de Derecho como por los centros de formación de los distintos operadores judiciales, en que prima una mirada pragmática y resuelta sobre los métodos en que es posible construir la idea de Justicia y en último término en relación al “modo” en que se construye (“*en realidad*”) el Derecho como manifestación social, no lo es menos cierto que conviven con tal modelo competencial, resabios de una enseñanza positivista y exegética que antes que la búsqueda de un perfil de egreso asociados a los estudios de pregrado en Derecho, vinculada a herramientas de resolución de casos y habilidades de integración profesional, pretenden la replicación o reproducción de los enunciados normativo como un asiento de conocimientos plenos o cabales sobre el funcionamiento del Derecho y sus instituciones.

Una de las bases de tal afirmación radica en la idea, expuesta certeramente por Zitelman, en virtud de la cual, “tanto el trabajo del legislador, como en el tratamiento práctico de los casos reales, en la visión desarrollada por los intervinientes en el proceso de educación jurídica, se trata “no tanto de la aplicación de una ciencia como del ejercicio, fundado sobre una ciencia, de un arte, arte derivado del poder”¹³.

⁹ Estoy en deuda con esta visión con el Dr. Miguel Angel Ciuro Caldani, a quien debo mi aproximación trialista y metodológico a esta cuestión.

¹⁰ Vd. MANSON, MANUEL. (2003). *Filosofía del Derecho*. Ed. Olejnick. Santiago de Chile. p. 234.

¹¹ “Jus est ars et boni et equitas”.

¹² Cfr. Schopenhauer, Arthur. (1967). *El mundo como voluntad o representación*. Ed. Losada. España. Vol. II.

¹³ Vd. MANSON, MANUEL. (2003). p. 234.

Desde una perspectiva más local, y si observamos la realidad de los estudiantes de pregrado en Derecho en nuestras sociedades, podremos afirmar coincidentemente con G. Jakobs, que “a los estudiantes lo que les importa adquirir dentro del ámbito del Derecho –que no es sometido a reflexión- son ciertas habilidades, para obtener con ayuda de éstas, una parte de la felicidad, no para obtener una comprensión de la sociedad”¹⁴. Para usar una terminología procedimental, diremos que sus acciones están dirigidas, *en lo principal*, a realizar su proyecto de vida personal, y en este sentido su felicidad, y sólo *subsidiariamente*, a comprender científicamente, o al menos críticamente, lo que sucede en el medio en el cual desenvuelven ese proyecto de vida personal.

Con todo, no pretendemos afirmar que sea una realidad taxativa, universal o excluyente, ni negamos la posibilidad de que se den realidades particulares de signo opuesto al descrito.

Desde otro punto de vista, si se quiere más amplio, es dable apreciar que la formación de los futuros juristas tal y como se presenta en las curriculas y programas académicos, así como en cuanto a la forma en que es desarrollada en las cátedras de las distintas facultades y escuelas, se perfila hacia la formación de profesionales altamente entrenados en consideraciones técnicas, pero muy exigentemente, en transversalidades sustantivas (culturales, aún más), cuyo estudio transversalice el contenido teórico que funda el desarrollo práctico de las ciencias positivas, entre otras tantas experiencias de esta índole, con el despliegue concreto de sus competencias. Aunque si bien, existen ejemplos muy notorios en los avances que sobre esto se van realizando, no constituyen aún la regla general que permita sostener que la ciencia del Derecho se encuentra integrada en sus centros de desarrollo -esto es- en su despliegue pedagógico, con otras ramas de las ciencias sociales, o al menos no a cabalidad. Es en lo que la idea de Carlos Cossio, aplicable a la formación de los juristas de la Universidad de Buenos Aires y que coincidía hace más de 30 años con la expresión del “otoño filosófico de las universidades argentinas”¹⁵.

Finalmente, en una perspectiva que busca responder a este horizonte de situación, podemos apreciar lo antes expuesto como fundamentación que los presupuestos manifestados pueden vincularse a un aspecto concreto de la gestión para la docencia universitaria de pregrado, virtud del Sistema de Créditos Transferibles (SCT)¹⁶, el que busca medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares que componen su plan de estudios¹⁷, y que considera principalmente, el tiempo que los estudiantes de pregrado destinan al logro de sus resultados de aprendizaje¹⁸, basado en la planificación conexas de las asignaturas¹⁹.

¹⁴ Vd. MANSON, MANUEL. (2003). p. 234.

¹⁵ Cossio, Carlos. (1987) *El otoño filosófico de las universidades argentinas*. En Lecciones y ensayos, N° 48. Buenos Aires Argentina. ATREA.

¹⁶ Para una lectura más atenta y antecedentes históricos del SCT puede verse: <http://vra.ucev.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2012/10/Guia-Pr%C3%A1ctica-SCT-CRUCH.pdf>

¹⁷ Ver: http://sct-chile.consejodirectores.cl/que_es_sct_chile.php

¹⁸ Vgr., Principio 4: “El trabajo del estudiante sólo puede ser medido por aproximación puesto que el Universo estudiantil presenta una alta dispersión y los métodos para recoger la información tienen una baja confiabilidad”. Kri, Fernanda. (2013). Manual para la implementación del SCT – Chile. CRUCH. Santiago de Chile. Disponible en: [77](http://sct-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Evidentemente, el SCT supone que el trabajo de pregrado – y sobre todo tratándose de los modelos de educación en el Derecho- sean perfilados conforme a los principios que regulan la orientación del sistema para una efectiva realización de los mismos, lo que supone una verdadera revolución de los métodos de enseñanza en el Derecho que paso a paso va abriendo camino a curriculas flexibles²⁰ y que entreguen perspectivas de aplicación y formación en un criterio de aplicación antes que en desarrollos exhaustivos-específicos de los estudiantes del pregrado en Derecho o futuros abogados de nuestro país.

A este respecto Solari ha sostenido que “¿Podrá dudarse de que hay un canon histórico de los estudios jurídicos en Chile? Si se examinan bien las cosas, resulta claro que los estudios chilenos de Derecho tienen casi sin excepción un carácter enciclopedista. El “generalismo” del currículo jurídico ya asomaba cuando no había programas de magíster y doctorado, y ha persistido en estos últimos años al hilo de la consolidación de algunos posgrados. Desde hace mucho tiempo, así, parece perfectamente natural en Chile que la licenciatura en Derecho precise de cinco años de cursos y seminarios universitarios, más una memoria o tesis de grado y un extenso examen de contenidos usualmente oral. Durante esos cinco años, y tanto antes como después de recientes procesos de semestralización, se estudian algunos saberes jurídicos (Derecho romano y sociología del Derecho a veces, casi siempre Teoría, Historia y Filosofía del Derecho), pero además, y con acusada exhaustividad, prácticamente todas las disciplinas dogmáticas existentes en el área del “Civil law”: civil, procesal civil, económico, comercial, internacional privado, constitucional, administrativo, internacional público, penal, procesal penal, laboral, tributario, etc”²¹.

En atención a ello, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), ha decidido que a más del SCT, es menester proceder a la configuración de un Sistema de Cualificaciones entendido como un “instrumento para el desarrollo, la clasificación y el reconocimiento de conocimientos, destrezas y competencias explícitas para cada nivel con el objetivo de fortalecer la transparencia, legibilidad y flexibilidad de las titulaciones y cualificaciones que ofrecen las universidades del Consejo de Rectores, incluyendo el reconocimiento de los aprendizajes previos”²².

chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/manual_sct/presentacion_manual_sct_chile_fernanda_kri.pdf

¹⁹ Proyecto FIAC SCT / USA 1116 “Desarrollo de un programa para la consolidación de la Implementación del Sistema de Créditos Transferibles en las Instituciones”.

de Educación Superior pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas”, coordinado por la Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: http://www.cinda.cl/download/documentos-de-trabajo/Manual_para_la_Implementacion_del_SCT-Chile.pdf

²⁰ El correlato de esta flexibilización en Europa, post- Bolonia (199) es el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

²¹ Solari, Enzo. (2012). El currículo chileno de estudios jurídicos. *Revista de derecho (Valparaíso)*, (39), 703-734. Recuperado en 20 de octubre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-68512012000200024&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-68512012000200024.

²² Ver, http://www.consejodirectores.cl/innovacion_curricular/marco_cualificaciones/index.php

2.- La cuestión de los modelos en la enseñanza del Derecho y sus efectos

Desde la óptica de la Filosofía de la Educación²³ y la Filosofía del Derecho²⁴ (*Legal Scholarship*) que guían nuestra aproximación, aparecen dos preguntas esenciales: Primero, ¿La educación jurídica contemporánea, importa un proceso de formación profesional y cultural de las personas que acuden a los distintos centro de estudios superiores para tal efecto, o bien consiste prioritariamente en un proceso de información casi unívoca y dirigida al desarrollo activo de estratos técnicos por los futuros juristas? es más, ¿Qué consecuencias prácticas tienen una u otra alternativa en una sociedad democrática en la adopción de unos u otros modelos educativos (sociales y políticos) en las facultades de Derecho y en la sociedad toda? Segundo: La educación jurídica tal y como se presenta hoy en los centros de enseñanza jurídica ¿Satisface el fin de formar “profesionales de la justicia”, esto es, *juristas* en sentido estricto? y en último término ¿Con su ejecución se cubren las necesidades derivadas del ideal y las necesidades de una sociedad multicultural en acción? Para decirlo con mayor claridad ¿La formación profesional, sólo consiste en adiestrar abogados únicamente en el manejo de normas, usos profesionales y el “saber hacer - técnico jurídico”, o bien deberíamos procurar que también desarrollen capacidades y aptitudes para enfrentar situaciones, conflictos y soluciones?. Una respuesta coherente ha sido planteada por O’connor en cuanto a que un sistema de formación profesional congruente con las necesidades actuales de formación debería guardar la debida “coherencia del enfoque de la política nacional entre el Marco de desarrollo y de políticas vinculadas a las siguientes áreas: Aseguramientos de la Calidad, acumulación y transferencia de créditos, reconocimiento de aprendizajes previos, oportunidades de progresión para los estudiantes a través de la educación y la formación”²⁵, cuestiones que intenta abordar la aplicación del modelo de SCT en las Universidades que forman parte del CRUCH y en particular, debería ser la orientación de las Escuelas²⁶ y Facultades de Derecho tributarias de esta institucionalidad y marcos normativos.

Planteados los cuestionamientos, nuestra impresión es que una forma adecuada de responder a ellos es hacerlo en un doble carácter, esto es, en primer lugar, descriptivamente, considerando los diversos modelos que permiten la pertinencia de estas y otras preguntas; y en segundo lugar, materialmente, abordando los cuestionamientos, ya no sólo desde los modelos

²³ La guía crítica deviene de la obra de Dunkan Kennedy y de John Dewey, Manuel Calvelo Ríos y Paulo Freire.

²⁴ Guía para estos aspectos deviene de la obra de Agustín Squella, Manuel Manson, Miguel Angel Ciuro Caldani, Norberto Bobbio, John Rawls, Robert Nozick, Genaro Carrió, Joaquín García Huidobro, Carlos Peña, Carlos Ruíz, Carlos Cossio, Carlos Nino, entre otros.

²⁵ O’CONNOR, JOHN. (2011). *The Irish National Framework of Qualifications (NFQ)*. Ed. National Development Plan. Transforming Ireland. Disponible en: http://www.consejoderectores.cl/innovacion_curricular/marco_cualificaciones/documentos/john_oconnor_2011.pdf

²⁶ Por Decreto Exento 405/2012, se creó con fecha 2012, la Escuela de Derecho de la Universidad de La Serena, a instancia de aplicar en su sistema de desarrollo institucional y docencia de pregrado, el Sistema de Créditos Transferibles. Lo anterior ha significado un cambio profundo en el modo de ejercer la docencia en el pregrado y formación de los futuros abogados, y un desafío de perfeccionamiento para los académicos y estudiantes en su modelo de gestión e integración global y particular. A la fecha 8 académicos han recibido cursos e inducción sobre la implementación del SCT y otros atinentes, para mejor definir este desafío en la formación de los abogados.

y las tensiones que generan sus prácticas, no sólo al interior de las instituciones de educación superior y en las aulas, sino también en sus efectos sociales y políticos.

Pues bien, tentativamente, podemos decir que es posible detectar 3 tipos de modelos en la experiencia pedagógico-jurídica, dentro de los cuales pueden además denotarse distintas prácticas que les dan sustento.

Un primer modelo es el propio de la tradición derivada de una hipertrofia de comprensión de tradiciones exegéticas y de los primeros positivismo, y es heredera de un contexto epocal caracterizado por ser recipiendario de uno de los principales efectos de la ilustración europea, a saber, las codificaciones.

En su seno podemos a su vez distinguir distintos niveles de comprensión. Tales niveles son:

1º. *Reproducción de textos y análisis racionales (normas jurídicas, leyes, reglamentos, decretos, etc.) mediante su exposición oral, habitualmente bajo la forma de un dictado.*

En este nivel, la educación jurídica aparece como un concepto coincidente con el descrito por Gavazzi, en tanto en cuanto que considera a “la escuela como pasaje obligado para alcanzar un cierto nivel cultural, una cierta profesionalidad que permita una ventajosa y rentable inserción en el mundo del trabajo. Una franquicia social, cuando no un pequeño espacio de poder”²⁷. Es lo que se en Alemania se ha conocido como la tendencia a la formación de un “Einheitsjurist”²⁸.

Según lo que venimos anotando, será frecuente que conforme a este modelo, antes que proceder a un llamado vocacional-educativo, tanto el estudiante como el profesor, se limitan a reproducir, tanto las formas como las materias impartidas por anteriores generaciones de estudiantes, profesores, legisladores y operadores jurídicos, de modo tal que, no es dable apreciar ordinariamente una actitud “técnicamente elevada”²⁹, pero “críticamente pobre”³⁰.

Lo característico de este nivel de enseñanza del modelo tradicional, es que se trata de “una capacitación en los métodos de la profesión (o al menos de algunas ramas de ella) relativos a la retórica, al razonamiento y a la argumentación. Esto es, un tipo de educación de clínica, el cual parece haber sido el objetivo principal del método de casos norteamericano de la educación del Derecho, especialmente en primer año”³¹. Su objeto claramente vinculado con una herencia histórica, está más vinculado a reproducir la capacitación de aprendices en el *Inns of Court*, a través del método “*moots*”, es decir, a través

²⁷ Gordon, Robert. (2002). *Distintos modelos de educación Jurídica y las condiciones Sociales en que se apoyan*. Yale Law School SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política). Yale Law School Yale Law School Legal Scholarship Repository. Disponible en: http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=yls_selaPapers

²⁸ Keilmann, Anette. (2012). The *Einheitsjurist*: A German Phenomenon. En: German Law Review. Vol 07. N° 03. Pp. 293 – 312.

²⁹ Gordon, Robert. (2002). p. 4.

³⁰ Gordon, Robert. (2002). p. 5.

³¹ Gordon, Robert. (2002). p. 5

de las discusiones prácticas de métodos hipotéticos. Su finalidad, como es claro, consiste en “educar a los graduados en lógicas habituales y *topoi* de los abogados, hasta que sean reconocibles por otros abogados como miembros de la profesión y sobre todo para enseñar un conjunto de habilidades de razonamiento pragmático y de resolución de problemas, flexibles y factibles de ser generalizados”. Su ventaja, anota Gordon es que “no obliga a las escuelas de Derecho a enseñar algún cuerpo particular de leyes o a preparar graduados para algún tipo específico de carreras”³², como veremos a continuación otro nivel.

2º. *Práctica de repetición de razonamientos desarrollados por el legislador o sus intérpretes. Reiteración Racional y Conductual*

Por otro lado, aunque complementariamente, en este nivel y sobre todo considerando las notas de frontalidad-unilateralidad y reproducción-unilateralidad, podemos ver como los partícipes del proceso educativo, se transforman más en productos de un acopio de articulados, normativas y leyes, que en profesionales criteriosos que aplican prudencialmente y con justicia el contenido del derecho *aprehendido*. Muy lejos del llamamiento que el célebre jurista W. Goldschmidt hiciera: “*Es jurista el que a sabiendas reparte con justicia*”³³. Se convierten, desde ya, más en aplicadores procedimentales (tramitadores) antes que en ejecutores sustantivos del sistema de Derecho y de Justicia.

En ambos planos, las expresiones más comúnmente destacadas desde el punto de vista de los razonamientos que en ellos es posible asimilar son: “La razón de procedencia de esta causal, es que así lo prescribe la ley”; “Esto es así, porque así funciona el sistema jurídico”; todas afirmaciones que no resisten análisis más allá de la lógica que presentan y que o bien caen en mera tautología o bien carecen de la altura necesaria para poder enseñar algo a sus recipientes, futuros juristas y administradores del sistema de justicia³⁴.

³² Gordon, Robert. (2002). p. 5.

³³ Goldschmidt, Werner. (1957). *Introducción filosófica al estudio del fenómeno jurídico. Teoría trialista del mundo jurídico*. Ed. Depalma. 633 pp.

³⁴ Solari a este respecto ha sostenido que “en Alemania, por ej., habiendo también una tendencia hacia la exhaustividad en la formación jurídica (uno diría que el perfil del egresado chileno de una licenciatura en Derecho se aproxima al ideal alemán del “Einheitsjurist”), las cosas tienen otro aspecto. La licenciatura en Derecho tiene ciertos rasgos generales establecidos federalmente, pero su implementación concreta depende sobre todo de cada Estado. Así (induciendo los rasgos comunes sin detenerse en las particularidades que presentan los estudios jurídicos en cada “Land” de la Bundesrepublik), puede decirse que el currículo jurídico alemán comprende ante todo cuatro años de estudios universitarios, y abarca cursos, seminarios y ejercitaciones en todas las áreas del Derecho: Derecho privado, Derecho público y Derecho penal incluidas sus prolongaciones procesales. Todo comienza con el “Grundstudium”, que incluye asignaturas sobre todo obligatorias durante aproximadamente dos años, al término de las cuales hay un examen intermedio solamente universitario (la “Zwischenprüfung”). Luego prosigue con el “Haupt”- y el “Vertiefungsstudium”, además de “Schwerpunkte” y “Wiederholungsphase”. Entre el quinto y el sexto o séptimo semestre hay aún ramos obligatorios y un itinerario troncal de asignaturas escogidas por el estudiante. En el séptimo u octavo semestre este se prepara (mediante “Examenvorlesungen”) para la primera prueba, que es en parte universitaria y en parte estatal. Como se ve, el ejercicio de una profesión jurídica (abogado, juez, notario, fiscal) es en Alemania sumamente exigente. Esa primera prueba (“erste juristische Prüfung”) está, en efecto, compuesta de dos exámenes. Uno, el examen universitario de los ramos escogidos por el estudiante y que constituyen una línea troncal de especialización (la “Universitätsprüfung”), y otro, el examen estatal de conocimientos (la “erste Staatsprüfung”). Solari, Enzo (2012). P. 704-705.

Una característica muy enunciada por los formadores de este nivel tradicional corresponde a la forma en que se enseña el derecho positivo, nos referimos, como atinadamente se suele referir, a un nivel de instrucción del tipo “*black-letter law*”, esto es, un nivel en que “las reglas específicas del sistema legal existente (doctrinas del *common law* o las normas de los códigos reducidas a lacónicas declaraciones de reglas y excepciones)”³⁵, constituyen la forma más tradicional que pueda encontrarse en las escuelas y facultades de derecho³⁶ en los estados unidos³⁷. Un ejemplo que denota lo anterior, son los llamados cursos “*cram*” “dictados por proveedores comerciales para preparar a sus graduados en derecho para los exámenes del colegio de abogado. Por otro lado, y más de lo que muchos profesores de derecho estarían dispuestos a admitir, prevalece la enseñanza e imagen proyectada del abogado que aprendió el Derecho como un conjunto de reglas, correspondiéndole entonces, “*buscar el Derecho*” e informar a sus clientes acerca de cuales reglas resultan aplicables a su situación. En resumen, este nivel tiene como resultado final de formación un “abogado-selector-pasivo más que un configurador-activo o intérprete imaginativo del Derecho. Como anota juiciosamente Gordon, “el abogado circunscripto a las normas parece ser entrenado, más que el artesano, para trabajos prácticos bastante repetitivos y rutinarios”³⁸.

3º. *Capacitación técnico-jurídica de “practicantes” basada en la enseñanza del Derecho Positivo*

Finalmente, el tercer nivel (capacitación de aprendices-prácticos), parafraseando a R. Gordon, corresponde al “tipo de instrucción más elemental y busca familiarizar a los principiantes con los documentos y procedimientos básicos utilizados más frecuentemente en los particulares escenarios prácticos”³⁹ (formas de los alegatos, contratos estándares o instrumentos comerciales, métodos de búsqueda para la confección de estudios e informes de títulos, solicitudes de amparo en materia minera o de catar y cavar, entre otras muchas) “y entrenarlos para que adapten los formularios para demandar particulares situaciones de sus clientes”⁴⁰ a estos o aquellas formulas ya establecidas. En resumidas cuentas, es un modelo en que incluso “hoy predomina la capacitación artesanal y los elementos artesanales en prácticas jurídicas altamente especializadas, tal vez en especial, aunque no exclusivamente, en prácticas de juicios”⁴¹.

En Norteamérica señala Solari, “el Derecho una especialización profesional que –como las de Medicina o Ciencias empresariales– sigue a un bachillerato

³⁵ GORDON, ROBERT. (2002). p. 4.

³⁶ GORDON, ROBERT. (2002). p. 5.

³⁷ “Como se sabe, Derecho es en EE. UU. un posgrado para estudiantes con no menos de 22 años de edad – pues ya tienen un “bachelor” en artes o ciencias, o aun en otras disciplinas–, o aún más –ya que muchos han trabajado antes de postular a dichos estudios. Y el bachillerato previo se obtiene en un “college” universitario, donde se sigue una serie de disciplinas tanto humanísticas como científicas –la mitad de las cuales constituye la mención o “concentration” del bachiller, mientras que una cuarta parte de las demás son asignaturas obligatorias básicas, y la cuarta parte restante es un conjunto de ramos por los cuales se ha podido optar con entera libertad”. Solari, Enzo (2012). p. 706.

³⁸ GORDON, ROBERT. (2002). p. 3.

³⁹ GORDON, ROBERT. (2002). p. 5.

⁴⁰ GORDON, ROBERT. (2002). p. 6.

⁴¹ GORDON, ROBERT. (2002). p. 6.

bastante genérico. Así, la distinción entre pre- y posgrado no tiene mayor sentido cuando se hablase de las Escuelas de Derecho norteamericanas. Tales escuelas son escuelas de “graduates”, es decir, de estudiantes ya formados universitariamente. Hay que decir, además, que el ingreso en las facultades jurídicas norteamericanas más conocidas (Harvard, Yale, Columbia, Michigan, etc.) es altamente selectivo, y que lo es tanto económica (ya que el costo de los estudios es altísimo) como académicamente (por la suma de exigencias para entrar a estudiar Derecho: no solo el “Law School Admission Test” (LSAT), sino también las notas del “college”⁴², además de entrevistas y ensayos)⁴³. Al respecto nos dice Gordon, un ejemplo clarificador de esta situación es la Facultad de Leyes de la Universidad de Lichtfield⁴⁴, la cual consideró que su misión era reemplazar la capacitación de estudios jurídicos, adoptando un tipo de capacitación que estuviese en condiciones de proveer abogados listos para empezar de inmediato su quehacer profesional bajo un abogado senior o por cuenta propia, siendo éste el corazón de su currículo. En tal sentido, se sostiene que, “ser abogado es un arte que se aprende mejor a través de la práctica y por la imitación en el estudio del maestro o guía”⁴⁵.

Por su parte en Latinoamérica y en Chile –parecería que– como apuntan Brigido y Lista, “en el campo de la enseñanza jurídica, en particular, comenzó a advertirse que era necesario revisar los planes de formación profesional que ofrecían las universidades con miras a satisfacer una exigencia creciente de mayor 'enseñanza práctica’”⁴⁶.

Conviene dejar constancia que este nivel persiste muy denodadamente hoy en día, sobre todo en la formación que se da en los estudios jurídicos, habitualmente, entre procuradores, receptores, asistentes judiciales, postulantes, y otros tantos que hacen de este tráfico “formulario”, su habitual herramienta profesional para la solución de los conflictos que se les presentan. Es más, incluso, estas prácticas que llamaremos de “*cut & copy*”, se replican en instituciones que se encuentran, en términos de los fines institucionales que persiguen, llamados antes que todo, al servicio público y de la justicia del sistema de Derecho.

La objeción del entendimiento a estas prácticas que están en la base de este nivel, provienen, no sólo del sentido común, sino por la sola comprensión del medio social y su actualidad en un mundo globalizado e imperado por la internet y la infinita gama de posibilidades de consulta y su cada vez más común empleo tecnificado, tales como por ejemplo: Programas de administración de causas, prácticas forenses digitalizadas, programas de diagramación de contratos y administración de instrumentos negociables o de

⁴² Un interesante cotejo a este respecto puede apreciarse según informaciones de la American Bar Association (ABA) y por la American Association of Law Schools (AALS), disponibles en: *Journal of Legal Education* de la Association of American Law Schools [<http://www.swlaw.edu/jleweb/current>].

⁴³ SOLARI, Enzo. (2012). p. 710.

⁴⁴ Ver, http://www.litchfieldhistoricalsociety.org/history/law_school.php

⁴⁵ GORDON, ROBERT. (2002). p. 7.

⁴⁶ BRIFIGO, ANA MARÍA; LISTA, CARLOS ALBERTO. *La enseñanza jurídica en la universidad frente a las reformas del poder judicial*. **En:** Revista Cuadernos de Educación, año VII, N° 7, Córdoba. Argentina. Mayo de 2009. p. 237.

títulos-valores, fuentes de confección de contratos y cláusulas, entre otras). De modo tal que hacen que el modelo tradicional, conjugando las notas indicadas en los dos niveles antes descritos, en lo que respecta a su finalidad y profundidad, queden severamente cuestionadas.

En definitiva, podría decirse que si bien recoge algunos enunciados del positivismo jurídico, caracteriza su proceder con lo que podríamos llamar: un positivismo jurídico primario.

4º. Educación en la “ciencia jurídica y en la ciencia social”.

Habitualmente se quiere significar con esto, una “educación en el Derecho como un sistema de principios coherente y unificado y en la habilidad de razonar desde casos particulares a los principios generales que los gobiernan, y de razonar y argumentar desde los principios generales a los casos particulares”⁴⁷. Obviamente con respecto a los niveles antes descritos, aparece como un avance y diferenciación. Tan es así que “la instrucción en la ciencia dogmática legal domina la mayoría de las facultades de derecho de elite en los países de derecho continental”⁴⁸.

Históricamente, desde el siglo XIX, el entrenamiento necesario para desarrollarse ya en la práctica privada o para ante la judicatura, pasaba más que por el conocimiento estricto de un número importante de normas positivas, por el aprendizaje de unos ciertos procedimientos legales en que se discutían los derechos y acciones a que había lugar, por ejemplo en una contienda civil. Esta herencia, es la propia del legado romano-germánico catalizado por el cristianismo, sobre todo en materia canónica. No obstante con el advenimiento de las codificaciones, manifestación preponderante de la Ilustración (*Aufklärung*), ante todo en Francia e Inglaterra, el arte oficioso de enseñar el Derecho como un diálogo entre maestro y aprendiz, a la usanza medieval universitaria, fue mudando con fuerza, tomando sus elementos básicos y elevándolos hacia el estudio de una ciencia: la Ciencia Jurídica. Desde este nuevo inicio, el estudio del Derecho en las sedes universitarias, se va convirtiendo mas en una cuestión de metodologías que en un asunto de prácticas diligenciarías y procedimentales. Como se puede comprender, este verdadero nuevo giro copernicano, implica una profesionalización del *syllabus* y estudios conducentes al grado de Licenciado en Derecho o mejor dicho en Ciencias Jurídicas, y ya no únicamente al título de abogado. Más adelante, esto encontrará un perfilamiento esencial en los lineamientos sobre la educación superior en las Escuelas y Facultades de Derecho en virtud del tratado de Bolonia. A este respecto, Solari es claro en este sentido al apreciar que “la ‘Declaración de Bolonia’, de 1999, estableció que el espacio europeo de educación superior constará de dos ciclos principales, el primero con un mínimo de tres años de duración y obligatorio para acceder al siguiente, y cuyo título certifica una cualificación adecuada para el mercado de trabajo, y el otro, el segundo, que ya conduce a un título de maestría o doctorado”⁴⁹.

⁴⁷ GORDON, ROBERT. (2002). p. 8.

⁴⁸ GORDON, ROBERT. (2002). p. 9.

⁴⁹ SOLARI, ENZO. (2012). p. 714.

Según esta declinación del modelo ideológico, que en opinión de R. Gordon, ingresó a los Estados Unidos a contar de 1950, por el influjo del realismo jurídico y con la declinación de los positivismos jurídicos, sobre todo por los efectos de la post guerra, la comprensión general está basada en un enunciado principal, a saber: “Que el hombre capaz debe tener plena libertad para hacer sus propios contratos”⁵⁰. En nuestro país, y en particular, en nuestra cultura jurídica, tal conceptualización ha cumplido –en nuestra opinión- un amplio recorrido en la formación de los juristas hasta finales del siglo XX.

En su acepción más ambiciosa, un arquetipo de educación jurídica como el indicado, no sólo le considera como herramienta técnica de capacitación positiva y práctica, o sea, no sólo ve al futuro abogado como un técnico o aplicador del Derecho, sino que además, como la base de todo el Derecho. Más estrictamente, nos dice R. Gordon, “es un modo de ejecutar políticas”⁵¹. Un abogado, es, desde luego para este sistema de formación, un profesional que estará pensando en un sistema de justicia donde es él el actor principal, y el artífice de los cambios normativos y dikelógicos (en función de la justicia) que tengan lugar. Su liderazgo deviene pues, del estratagema positivo de plantearse frente a los fenómenos sociales y culturales y de dar respuesta en función de esta interpretación de la realidad a tal lectura de las situaciones que demanden su atención. En otras palabras, es un profesional positivista en el más pleno sentido sociológico.

Es más, si consideramos que la pertinencia del modelo tradicional en cuanto generadora de competencias para “adoptar una forma inicial de educación de casos, reglas, códigos o modos particulares de razonamiento jurídico, su objetivo central será entonces, relacionar los materiales jurídicos con las normas y objetivos que subyacen a ellos”. En este sentido, la tradición de pensadores como Jeremy Bentham, (“*The art of Legislation*”⁵²) que se desarrolló en el “*Wealth of Nations*”⁵³ de A. Smith y que se inicio con una sección de sus “*Lectures on Jurisprudence*”⁵⁴ de John Austin, sobre las políticas que debían perseguirse en el ejercicio del poder político.

Conforme a lo anterior, es posible apreciar que, para en esta declinación, el modelo tradicional se muestra como ha avanzado con respecto al modelo tradicional en cualquiera de sus tres niveles, y no sólo, conceptualmente, sino también en la superación de un cierto estado arcaico que de perdurar habría de hacer grandes sozobros en la educación jurídica, y finalmente en la sociedad toda.

Con este y otros antecedentes, podemos afirmar que para este modelo, el Derecho es empresa multidisciplinaria y reformista del régimen jurídico que le

⁵⁰ GORDON, ROBERT. (2002). p. 13.

⁵¹ GORDON, ROBERT. (2002). P. 16.

⁵² Ver, BENTHAM, Jeremy. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. 1907. Library of Economics and Liberty. Retrieved October 20, 2014 from the World Wide Web: <http://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML18.html>

⁵³ SMITH, ADAM. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Edwin Cannan, ed. 1904. Library of Economics and Liberty. Retrieved October 20, 2014 from the World Wide Web: <http://www.econlib.org/library/Smith/smWN.html>

⁵⁴ AUSTIN, JOHN. (1885). *Lectures on jurisprudence; or, The philosophy of positive law*. Disponible en: <http://www.archive.org/details/lecturesonjuris02austgoog>

antecede, como modelos en función de las necesidades y valores éticos de una sociedad comercial moderna.

CONCLUSIÓN

Plantearse el estudio de los modelos educativos insertos en una disciplina social como es el derecho, es una cuestión que genera y generará sin lugar a dudas un cúmulo de críticas no todas ellas constructivas. La estilografía utilizada es la propia de la vivencia académica y de su pensamiento que tiene en su base *una* metodología, pero no es en sí misma una lectura metodológica y deontológica de lo que ocurra o pueda ocurrir en el derecho y en la sociedad. Pretende mas bien, tomar estas herramientas y formular un juicio hacia una reflexión filosófica y sociológica mas no un diagnóstico del estado de cosas presentes, sino una oportunidad de re-pensar y de re-hacer mucho de lo que está declinando normativamente en nuestra sociedad, entre otras cosas, poder pensar de una manera libre qué es la constitución, cuál el lugar de la leyes en nuestra sociedad y qué finalidad le incumbe a la educación cívica en la formación de los derechos de una ciudadanía activa y crítica, que pretende evocar y situar el sentido de los impedimentos sociales en el Chile actual. De ahí la formulación bajo la forma de una instancia de respuesta rubricada la configuración y aplicación del Sistema de créditos Transferibles aparezca como un desafío paradigmático y una oportunidad para re-pensar la formación de y aporte de los juristas de este siglo para nuestra democracia.

Es también un ejercicio que refleja en nuestra visión algunos problemas que ya no son tan solo técnicos ni procedimentales en el contexto de una sociedad democrática, para decirlo en pocas palabras, no se trata tanto ya, de si se aplica la norma A o la norma B, o si se elige al candidato X en lugar del candidato Z, lo qué -en términos educativos seria faltarle el respeto a la lógica formal que está en la base de todo pensamiento científico-. La cuestión entonces es, de qué manera podemos ponderar la educación de los nuevos juristas, abogados o jueces (que son todos ellos ciudadanos) afecta nuestra sociedad y genera una dinámica de resistencias tanto frente al fenómeno educativo como frente al despliegue ciudadano que tiene lugar en la vida cívica ambulatoria, como cuando un ciudadano transita por una avenida manifestando su oposición al sistema de justicia como un acto de desobediencia civil y con convicción de sus derechos y es violentado mecánicamente por el sistema legal y político que tiene un poder originado en ese mismo ciudadano. Esto es de alguna manera reflejado en lo que Chantal Mouffe denominaba “las paradojas de la democracia”, y lo que Jean Paul Sartre, tan activamente denominó como la “nada del castigo”.

Por último decir que una lectura filosófica y sociológica ya de los modelos educativos o de alguno de los que tiene lugar en la formación de algunos de los profesionales (abogados), es algo de lo que puede predicarse también de otras profesiones (médicos, profesores, psicólogos, arquitectos) lo importante aquí no es el método, sino las lecciones que son posible inteligir para superar el método y hacer que la educación tome el lugar que le corresponde: un ideal de la vida humana social hecha realidad.

BIBLIOGRAFIA

CUNEO, ANDRÉS. (1996). *Materiales para un estudio del fenómeno Jurídico*. Ed. Universitarias. Santiago de Chile. 374 pp.

BLAZQUES MARTIN, DIEGO. (2006). *La educación jurídica clínica en el contexto del proceso de Bologna: Su aplicabilidad en España*. En: Revista Opinión Jurídica, Universidad de Medellín, Colombia. pp. 161 – 179. ISSN (versión impresa): 1692-2530, Colombia.

BRIGIDO, ANA MARIA Y LISTA, CARLOS ALBERTO. (2009). *La enseñanza jurídica en la universidad frente a las reformas en el poder judicial*. En: Cuadernos de Educación. año VII - número 7 – Córdoba. Argentina.

GORDON, ROBERT. (2002). *Distintos modelos de educación Jurídica y las condiciones Sociales en que se apoyan*. Yale Law School SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política). Yale Law School Yale Law School Legal Scholarship Repository. Disponible en: http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=yis_sela (Revisado el 15 de octubre de 2014).

GOLDSCHMIDT, WERNER. (1957). *Introducción filosófica al estudio del fenómeno jurídico. Teoría trialista del mundo jurídico*. Ed. Depalma. 633 pp.

MANSON, MANUEL. (2003). *Filosofía del Derecho*. Ed. Olejnick. 569 pp.

SAMUELSON, PATRICK & NORDHAUS, WILLIAM. (2010). *Economía*. Ed. McGraw-Hill. 773 pp.

SMITH, ADAM. (1904). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Edwin Cannan, ed. 1904. Library of Economics and Liberty. Retrieved October 20, 2014 from the World Wide Web: <http://www.econlib.org/library/Smith/smWN.html> (Revisado el 15 de octubre de 2014).

SOLARI, ENZO. (2012). El currículo chileno de estudios jurídicos. *Revista de derecho (Valparaíso)*, (39), 703-734. Recuperado en 20 de octubre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-68512012000200024&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-68512012000200024. (Revisado el 15 de octubre de 2014).