

Vol. 12 (3), N° extraordinario 2014, 177-200

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-07-2014

Fecha de aceptación: 10-09-2014

## **El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica<sup>1</sup>.**

**Juny Montoya Vargas**

Universidad de Los Andes (UANDES), Colombia

### **Resumen**

A pesar de sus abundantes y numerosos recursos, América Latina se enfrenta al enorme reto de superar la ratio más alta de desigualdad (Cimadamore & Cattani, 2008) y de exclusión social en el mundo (Kliksberg, 2005). En esta región, en la que la educación, y en especial la educación de más alto nivel, están solo al alcance de unos privilegiados, los abogados son de una relevancia crucial para modelar la sociedad y sus instituciones (Lista & Brigido, 2002). No obstante, hay un reconocimiento general de que la enseñanza tradicional no prepara a los abogados para hacer frente a esos retos (Peña González, 2000).

El presente artículo evaluará los esfuerzos para hacer frente a este

## **The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal.**

**Juny Montoya Vargas**

Universidad de Los Andes (UANDES), Colombia

### **Abstract**

Despite its rich and numerous resources, Latin America faces the huge challenge of overcoming the highest ratio of inequality (Cimadamore & Cattani, 2008) and social exclusion in the world (Kliksberg, 2005). In this region, where education, and especially higher education, is the privilege of a few, lawyers play a crucial role in shaping society and its institutions (Lista & Brigido, 2002). But there is general acknowledgment that traditional legal education leaves lawyers ill-suited to confront those challenges (Peña González, 2000).

This article will assess efforts to tackle this problem, examining efforts to reform legal education in Latin America.

problema, examinando algunos intentos de reformar la educación jurídica en América Latina. Para poder poner el estudio en contexto, será necesario, en primer lugar, explorar las características generales de la educación jurídica y de los sistemas universitarios en la región. A continuación voy a esbozar las críticas recurrentes a la educación jurídica que han motivado las posibles reformas.

En la segunda sección de este artículo, me concentraré en siete facultades de Derecho de Brasil, Chile Argentina, México, Colombia y Venezuela que son de reciente creación o han intentado llevar a cabo grandes reformas, y cuyos planes de estudio ameritan un examen detallado dado su potencial innovador; por último, presentaré algunas ideas sobre lo que se necesita para mejorar la calidad de la educación jurídica en América Latina.

**Palabras clave:** educación jurídica, reforma universitaria, América Latina, reforma a la educación jurídica, currículo de Derecho.

To put this scrutiny in context, it will be necessary, first, to explore the general characteristics of legal education in the region and of the larger university systems. I will next outline the recurrent criticisms of legal education that have motivated prospective reforms. In the second section of this article, I focus on seven law schools in Brazil, Chile, Argentina, Mexico, Colombia and Venezuela that opened recently or have attempted major reforms. Their curricula demand detailed examination for their innovative potential, along with thoughts about what is needed to improve the quality of legal education in Latin America.

**Key words:** Legal Education, University Reform, Latin America, Legal Education Reform, Legal Curriculum.

## Introducción

La historia de las universidades en América Latina empieza con la enseñanza de “Leyes” en el siglo XVI en facultades religiosas. Debido a la fuerte unión entre los Estados y la Iglesia católica, las universidades coloniales eran públicas y religiosas. Después de la independencia, en el siglo XIX, la mayoría de los países en América Latina fundaron universidades públicas y seculares.

Junto al movimiento hacia el secularismo, los gobiernos se dieron cuenta que las universidades eran un instrumento básico para la modernización de la sociedad, lo que indujo a los funcionarios a ejercer control público a cambio de financiación pública (Ribeiro Durham, 2002).

Desde entonces, las universidades latinoamericanas han estado orientadas a la

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado en lengua inglesa en el número 59 (2009-2010) del Journal of Legal Education bajo el título “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”. Se ofrece ahora la versión española. La traducción ha ido a cargo del profesor Pablo Miguel Garrido Pérez, de la Universidad de Barcelona. La revisión lingüística y técnica fue realizada por Carlos F. Morales de Setién Ravina.

enseñanza, diferenciándose de las universidades de los países desarrollados, centradas en la investigación. Las universidades latinoamericanas se han centrado en una educación profesional que ha excluido la educación general y la investigación; las facultades han sido muy independientes, y los estudios muestran que han sufrido de credencialismo, es decir, de una obsesión por títulos, diplomas y otros documentos académicos<sup>2</sup>. Estas instituciones se han enamorado también del elitismo<sup>3</sup>, ya que se ven como instrumentos para modelar y educar a las élites.

La educación jurídica en Latinoamérica ha estado enclavada en la tradición del derecho civil (Merryman, Clark, & Haley, 1994) y se ha considerado como parte de la universidad europea desde la Edad Media (siglos XII y XIII). La enseñanza del derecho ha heredado métodos y dogmas medievales (Silva, 1992) para después incorporar un nuevo dogma basado en la ideología de la codificación: “La ideología de la codificación da lugar también al dogmatismo jurídico, que es el análisis no contextual de los sistemas jurídicos y de sus relaciones internas como base para la toma de decisiones. En la tradición continental, de la que la cultura jurídica latinoamericana es heredera, la dogmática jurídica se organizaba según el modelo de geometría euclidiana. Esto explica por qué los tratados sobre leyes tratan de presentarlas como sistemas deductivos; aunque el resultado en la mayoría de casos no es más que un comentario de un texto legal, con frecuencia por motivos profesionales. Esto también explica por qué la cultura jurídica en Latinoamérica es reacia a hacer uso de métodos inductivos, tales como el método caso. Esta característica de la cultura jurídica de la región [...] es de especial importancia para la enseñanza del derecho” (Peña González, 2000, pp. 1-2).

Para ver cómo es de conservadora y tradicional la educación jurídica en Latinoamérica, basta mirar los planes de estudios de derecho usuales, orientados a cubrir las leyes, las disciplinas y los principales códigos. Basta asistir a la mayoría de clases de derecho y observar a primera vista una forma de enseñanza que resalta por su método ritualista y formalista de aprender, con un énfasis en la memorización. Las clases magistrales son el método más extendido de enseñanza; consisten en una presentación sistemática de información por parte del profesor: “Lo que más se destaca es el papel expositivo, central y autoritario de los profesores. En lugar de debates y discusiones en la clase, los estudiantes preguntan dudas sobre lo que el profesor ha expuesto” (Peña González, 2000, p. 6). Por último, los mismos profesores se sienten incómodos con su pobre estatus social, en un sistema educativo mal financiado, y aspiran a ser parte de instituciones que valoren la investigación, el reclutamiento meritocrático y el sistema de titularidad (Peña González, 2000).

<sup>2</sup> “Credencialismo”, es un término usado para expresar la noción que el diploma significa todo, y que en consecuencia cada curso necesita de un diploma.

<sup>3</sup> La educación superior en América Latina es elitista por cuanto sirve tan solo a un pequeño tanto por ciento de la población y solo de la élite socioeconómica. Las masas, tanto urbanas como rurales, siempre han quedado excluidas del sistema.

En resumen, la norma es la insatisfacción con la calidad de la educación jurídica tradicional y continental<sup>4</sup>. En Latinoamérica, los críticos replican las quejas que se han dado contra las instituciones europeas y en distintas regiones.

En México, los críticos se quejan de que la educación jurídica se ha quedado anclada en la transmisión de modelos teóricos legales del siglo XIX y de que los académicos enseñan forzando a los jóvenes a estudiar libros anticuados, pobres recopilaciones de leyes y decisiones judiciales de 1950 y 1960. Estas prácticas conducen a tener abogados con una pobre preparación y que no podrán ayudar al progreso de la sociedad (Fix-Fierro & López-Ayllon, 2006).

Algunas de las características de la educación jurídica en México se pueden encontrar por toda Latinoamérica, y son:

1. La licenciatura en derecho se obtiene cursando estudios superiores, a los que los estudiantes acceden después de completar los estudios de secundaria.
2. En general, las instituciones que ofrecen la titulación de Derecho funcionan meramente como centros de transmisión del conocimiento. Menos del 20% de las instituciones que ofrecen estudios de Derecho están involucradas en investigación u otras actividades académicas. Algunas instituciones ofrecen dos o más licenciaturas en derecho en las mismas instalaciones, y difieren solo en cuanto a la duración de los estudios y la organización de los estudiantes en diferentes esquemas horarios, habiendo estudios a tiempo parcial o total u otras opciones y oferta de clases en diferentes franjas horarias del día.
3. En la mayoría de facultades de Derecho, el plan de estudios es muy rígido. Esto significa que los estudiantes pertenecen a un curso anual o semestral, y tienen unos profesores y unos horarios sin posibilidad de cambios. En cada programa de estudios de Derecho, los estudiantes tienen entre cuarenta y setenta asignaturas obligatorias durante sus estudios.
4. Más del 90 % de los profesores de Derecho combinan la enseñanza con la práctica profesional de la abogacía, y la mayoría de los programas no permiten

---

<sup>4</sup> Solo para dar algunos ejemplos de las preocupaciones expresadas sobre la tradición del derecho civil continental: la educación jurídica en Francia ha sido criticada por ser elitista, demasiado teórica, memorística, acrítica, orientada tan solo a la promoción de la vocación académica y por el hacinamiento, que produce una falta de interacción personal entre estudiantes y profesorado; ver Thomas E. Carbonneau, *The French Legal Studies Curriculum: Its History and Relevance as a Model for Reform*, 25 *McFill L. J.* 445 (1980). Los críticos atacan el sistema de la educación jurídica alemana por su excesiva relevancia en la clase magistral, así como en su exceso de atención a los códigos y a su aplicación a casos hipotéticos; por su alta tasa de abandono, motivada por las rígidas calificaciones y lo "tradicional" de los exámenes; por la restricción de los estudios a dogmas legales sin relación con otras ciencias sociales, y por la ausencia de formación en competencias necesarias para el ejercicio de la abogacía. Ver Erhard Blankenburg & Ulrike Schultz, *German Advocates: A Highly Regulated Profession*, en *Lawyers in Society: The Civil Law World* (Richard L. Abel & Philip S.C. Lewis eds., Univ. of California Press 1988). Los reformadores atacan la educación jurídica italiana por su excesivo formalismo, por centrarse en la interpretación de la doctrina, por la falta de preparación profesional y por excesiva dependencia de clases magistrales a las que la asistencia no es obligatoria, lo que redundaba en altas tasas de absentismo. Ver Vittorio Olgiati & Valerio Pocar, *The Italian Legal Profession: An institutional Dilemma*, en *ibíd.* La educación jurídica española es atacada por ser demasiado conceptualista, exegética y dogmática, así como por su baja calidad pedagógica consecuencia, quizás, de su "tradición" y del masivo número de estudiantes que se matriculan en las facultades de Derecho. Ver Carlos Viladés, *The Legal Profession in Spain: An Understudied but Booming Occupation*, en *ibíd.*

una dedicación a tiempo completo del profesor.

5. El coste de abrir y mantener un curso de Derecho es bajo. En general, lo único que se requiere es unos conferencistas con una remuneración escasa, instalaciones mínimas, como un aula para cada año o semestre de estudios, y una biblioteca con los libros recomendados para cada curso (Pérez Hurtado, 2008).

En Argentina, los críticos dicen que las facultades de Derecho del Estado enseñan leyes y adoctrinan como si de religión se tratase, sin lugar a la crítica o a la discusión. Los críticos dicen que las facultades promueven una forma de pensar formalista, enfocada en sus leyes y su exégesis, una forma de enseñar a los estudiantes que acaba representando la ciencia jurídica como un trabajo acabado y que desalienta cualquier escrutinio y cuestionamiento de las leyes promulgadas (Bergoglio, 2006).

En los últimos 30 años, la profesión jurídica en Chile ha estado sometida a ese mismo ataque y vive una crisis tan constante que los reformistas han estado impulsando la superación del “legalismo” generalizado (Montero).

En Venezuela, un sociólogo jurídico muy conocido ha lamentado que “la rigidez de sus materiales, la rigidez de su pedagogía y el requerimiento de rutinas de memorización excluyan de la profesión a las inteligencias más vivas” (Perez-Perdomo, 2004).

En Brasil, la opinión general desde 1990 ha clamado por una reforma de las facultades de Derecho, dominadas por enfoques teóricos dogmáticos y positivistas, y alejadas de la sociedad contemporánea. Los críticos también censuran la educación nacional por su falta de perspectiva multidisciplinar y de incentivos para la investigación (Bothelojunqueira, 2002).

En Colombia, la educación jurídica tradicionalmente ha estado basada en un “plan de estudios generalista”; un programa de cinco años de duración que ofrece una “visión panorámica” de las áreas disciplinares más importantes. Los críticos consideran que este enfoque es muy poco práctico, ya que cubre demasiado con muy poca profundidad y no permite a los estudiantes seguir opciones alternativas. Al mismo tiempo, subraya la memorización de códigos (cuerpos organizados de leyes), mientras le presta poca atención a la formación en el razonamiento jurídico y no consigue desarrollar capacidades de investigación ni en profesores ni en estudiantes. En su lugar, el plan de estudios tiene un enfoque técnico-procesal, que le presta nula atención a las perspectivas éticas y humanísticas que podrían guiar a los futuros profesionales hacia el servicio de la sociedad. Este plan de estudios está simplemente desfasado, en el plano nacional e internacional (Ministerio de Justicia y del Derecho, 1995).

En conclusión, la educación jurídica tradicional en Latinoamérica está sometida a un gran ataque debido a su excesivo legalismo, que promueve el ideal de un pensamiento jurídico autónomo y aislado de contextos sociales (Carrió, 2003). Los críticos dicen que los educadores intentan con intensidad dar a los estudiantes herramientas técnicas, supuestamente neutrales, utilizables para cualquier propósito. En su lugar, la educación jurídica se ha hecho notar por la ausencia de una reflexión seria en su interior sobre los límites de la decisión jurídica, el alcance de la responsabilidad profesional y social, y los verdaderos fines de la profesión (Lista & Begala, 2003).

## Cambios en las facultades de Derecho más importantes de Latinoamérica

Mientras que el movimiento reformista todavía no se ha generalizado en Latinoamérica, hay notables excepciones ante el letargo y la rigidez institucional. El aumento de la internacionalización y la globalización han obligado a las universidades a modernizarse y a adaptarse a las demandas del momento. Y mientras que es más realista decir que hay pocas diferencias entre las facultades de Derecho de hoy y las de hace medio siglo, también hay importantes reformas aisladas en curso. Por ejemplo, los profesores de derecho innovadores han presionado para introducir más flexibilidad en los planes de estudio; ofrecer estudios más contextuales e interdisciplinarios; despertar el interés de los estudiantes y los profesores por un estudio académico del derecho más complejo; mejorar las competencias prácticas; enseñar de forma que preparen a los estudiantes para que continúen formándose durante toda su vida; evaluar lo que realmente funciona y lo que no en la universidad, y definir las aspiraciones y los objetivos que deben conseguir por las instituciones.

Vamos a centrarnos ahora en las experiencias de las facultades de Derecho “innovadoras” que están apareciendo, así como en algunas reformas que se han introducido en planes de estudios antiguos. En la mayoría de casos, las reformas que se están llevando a cabo en las facultades de Derecho de Latinoamérica son el resultado de iniciativas de las facultades más importantes. Hay relativamente pocas reformas impulsadas por políticas públicas, de las que un ejemplo serían las acreditaciones o los estándares para los exámenes de acceso a la licenciatura en Derecho.

En septiembre de 2006, un grupo de profesores de la facultad de Derecho de Stanford organizó un seminario sobre “la innovación en la educación jurídica en Latinoamérica”. Fueron invitados representantes de facultades de Derecho reconocidas por su innovación y por ofrecer una educación de calidad en sus regiones. Decanos y otros miembros de esas facultades hicieron presentaciones sobre los esfuerzos en sus propias instituciones y tuvieron la oportunidad de discutir las tendencias sobre educación jurídica en Latinoamérica. Los trabajos académicos de este evento fueron publicados en un número especial de “Cuadernos Unimetanos”, la revista jurídica de la Universidad Metropolitana de Venezuela. Los artículos, incluidos en uno de los dos volúmenes dedicados a “Democracia y derecho”, ilustran como esas facultades han desarrollado planes de estudio innovadores, no solo mediante la inclusión de nuevas asignaturas, sino también de nuevos enfoques para incorporar el análisis de políticas públicas y de ciencias sociales a la educación jurídica en Latinoamérica (Pérez Perdomo & Gómez, 2008).

Tomé parte en ese seminario y resumiré a continuación las innovaciones más importantes presentadas por cada una de las facultades. Analizaré y compararé las características principales de sus planes de estudios y destacaré cómo los cursos se organizan en cinco grandes disciplinas: doctrina, teoría, interdisciplinaria, práctica y flexibilidad (cursos electivos).

Para ver algunos de los esfuerzos de reforma en Latinoamérica, los estudiosos deberían prestar atención a las facultades de reciente creación. Estas representan una nueva generación de instituciones legales y les es más fácil poner la innovación por delante de otros propósitos, toda vez que no tienen que cargar con el peso de la tradición,



que como veremos después ha tenido una relevancia primordial en la educación jurídica. Muchas de las facultades evaluadas en esta sección son de naturaleza privada, no pública. Y aunque son de creación relativamente nueva, han conseguido reputación en el plano nacional e internacional por su participación en foros internacionales. Esta es una característica diferencial de las facultades de Derecho innovadoras en Latinoamérica. A diferencia de sus homólogas más tradicionales, que son conocidas por su fuerza en el ámbito local, dedicadas a la enseñanza de leyes de ámbito local y a la preparación de abogados para la práctica en el ámbito local, las facultades innovadoras hacen un esfuerzo consciente por estar al día con lo que pasa en el mundo, y preparan a sus licenciados para la práctica en el ámbito global y el conocimiento académico y los debates de ámbito mundial. Su participación en el seminario de Stanford y las publicaciones posteriores son un ejemplo de esa perspectiva internacional (Cuneo, 2008; Pérez Perdomo & Rodríguez Torres, 2006). En este grupo de instituciones innovadoras estaría la Fundación Getulio Vargas (Brasil), la Universidad Metropolitana (Venezuela), la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina), la Universidad Diego Portales (Chile), la Universidad de Sonora (México) y la Universidad de Los Andes (Colombia). Mientras que algunas tienen una larga historia, como la facultad de Derecho de Sonora (cincuenta y cinco años) y la de Los Andes (cuarenta años), la mayoría son instituciones jóvenes, y todos los son si las comparamos con otras facultades de Derecho en la región, algunas fundadas en el siglo XVI. Una universidad muy antigua está incluida en este grupo, la Universidad Nacional de Córdoba<sup>5</sup>, que destaca por sus notables cambios en los planes de estudios, un proceso que ilumina los retos comunes que tienen los reformadores en la otra cara de las instituciones educativas públicas.

### **Fundación Getulio Vargas (Brasil)**

La Fundación Getulio Vargas creó dos facultades de Derecho en el año 2000, en Sao Paulo y Río de Janeiro. La facultad de Sao Paulo es, con mucho, la más innovadora de toda Latinoamérica. Esa afirmación está justificada por el hecho de que la facultad ha buscado en todo momento separarse de la educación jurídica tradicional que acabamos de describir.

El profesor Conrado Hübner Mendes ha descrito que el enfoque de esta facultad se diferencia de los modelos tradicionales en tres áreas cruciales: el concepto de derecho; la enseñanza y las estructuras de investigación, y los métodos de enseñanza. Vamos a examinar primero el “concepto de derecho”. Hübner explica que mientras que las facultades tradicionales tienen un enfoque formalista, las innovadoras, como esta, destacan el análisis conceptual, con lo que crean una gran separación entre las normas y la decisión jurídica, y subrayan la intervención del juez como un operador legal.

En cuanto a las diferencias relativas a las estructuras de enseñanza e investigación, explica que las facultades tradicionales se desarrollan en torno a la enseñanza, la investigación gira en torno a las disciplinas y la institución obliga a una fuerte separación entre ambos ámbitos. Las facultades tradicionales contratan profesores que son en su mayoría abogados o jueces, sin dedicación a la producción de conocimientos imparcial, sino a las opiniones partidistas. Hübner (2008) cree que los profesores se consideran dueños de sus puestos académicos, y que estos piensan el prestigio de la facultad depende en su posición profesional. Esas facultades emplean de manera exclusiva una pedagogía pasiva. En su mayor parte ofrecen clases magistrales y explicaciones sistemáticas de las

<sup>5</sup> La Universidad Nacional de Córdoba se inauguró en el año 1613.

leyes, y obligan a los estudiantes a memorizar contenidos, en general panoramas amplios de las disciplinas que no son en verdad útiles, y los evalúan de manera arbitraria. En resumen, una relación estudiante-profesor jerárquica y vertical.

En cambio, en las facultades innovadoras se destaca un concepto de derecho que está más preocupado por el contexto y la eficacia que por la validez formal. Estas instituciones substituyen el análisis conceptual por la investigación empírica y reconocen una relación indisoluble entre creación de normas y decisión jurídica. Apoyan la investigación, puesto que piensan que ayudará a revitalizar y renovar el profesorado. Las facultades innovadoras priorizan la investigación de problemas sociales, políticos y económicos, y premian el trabajo que rompe moldes para resolver los problemas reales de nuevas maneras. En estas facultades, los profesores se ganan su lugar porque sobresalen en la enseñanza y la investigación, y se espera que participen en actividades académicas y produzcan resultados sobresalientes. Sus universidades de origen no solo son prestigiosas por la experiencia de los académicos, sino también por sus investigaciones, publicaciones y otros logros académicos. Las facultades de estos centros de vanguardia se centran en que el estudiante aprenda a ser autodidacta; trabajan para que el estudiante desarrolle sus competencias de trabajo y lo que evalúan no son sus competencias de memorización, sino la capacidad de analizar materiales y resolver problemas. Los profesores emplean diversos materiales didácticos y alientan una relación horizontal y colegial (de igual a igual) entre profesores y estudiantes (Hübner Mendes, 2008).

La facultad de Derecho Getulio Vargas ha hecho un esfuerzo enorme y consciente por alcanzar estos ideales. Desarrolló un plan de estudios alejado del enfoque enciclopédico y desarrolla las asignaturas más importantes de forma integrada. Cada semestre está organizado con el propósito de alcanzar un objetivo pedagógico, en vez de tratar de cubrir diferentes asignaturas fragmentadas (Hübner Mendes, 2008, pp. 16-32). La facultad se toma muy en serio la tarea de planear nuevos programas y recluta el personal y prepara los materiales didácticos de acuerdo con los elevados propósitos y principios expuestos. Operó durante dos años como “una facultad sin estudiantes” (p. 28). Durante ese tiempo, treinta nuevos profesores a media jornada desarrollaban materiales educativos y establecieron dos seminarios fundacionales en la facultad, uno para enseñar y otro para investigar (p. 28).

El currículo está diseñado para para los estudiantes solo puedan matricularse a jornada completa durante los primeros tres años. Tienen más flexibilidad y opciones de asignaturas en el segundo y en el tercer año, cuando pueden optar por diferentes caminos académicos, que les prepararán para diferentes alternativas profesionales, no solo para convertirse en abogados, sino también para ser investigadores o académicos.

Puesto que la facultad inició sus actividades en 2005, es todavía pronto para evaluar sus éxitos y fracasos. Algunas de las características descritas aquí no han podido ser implementadas o consolidadas de forma completa; otros aspectos están en proceso de negociación, incluido el enfoque hacia el aprendizaje activo. Se está convirtiendo en una cuestión de “pluralismo pedagógico” dejar espacio a profesores tradicionales, que se muestran reacios a cambiar su forma de enseñar.



### Universidad Metropolitana (Venezuela)

La facultad de Derecho de la Universidad Metropolitana (Unimet) se inauguró en 2002 y tiene un currículo orientado a los negocios (el plan original en esta facultad era ofrecer una licenciatura en derecho empresarial). En contraste con otras instituciones educativas de Venezuela, esta nueva facultad está enfocada hacia currículo flexible que deja a los estudiantes elegir las asignaturas. El currículo está dividido por semestres y tiene un sistema de créditos que incluye una pasantía y una tesis como requisitos de grado. Las clases son pequeñas y el profesorado atiende un reducido número de estudiantes (Pérez Perdomo, 2008, pp. 179-180).

La facultad combina éstas y otras características innovadoras con otras más tradicionales; el plan de estudios tiene todavía asignaturas muy tradicionales, como Derecho Romano, y otros cursos arcaicos que estudian capítulo por capítulo el Código civil (Pérez Perdomo, 2008, p. 179). No obstante, el número de cursos obligatorios es mucho más bajo que en otras facultades de Derecho de Venezuela. La facultad explica que estos cursos no se basan en la memorización, sino en el desarrollo de competencias para identificar y resolver problemas, negociar, investigar y contextualizar las leyes. En los métodos de enseñanza se destacan la resolución de casos, la investigación, la escritura y la simulación de juicios (pp. 186-187).

Los objetivos de la facultad en el plano profesional son que los graduados en derecho entiendan los problemas fundamentales, manejen el vocabulario básico especializado, formulen problemas legales a partir de situaciones reales e investiguen e interpreten información relevante. Es posible obtener un cierto grado de especialización en esta facultad, ya que la máxima es que no todos los abogados tienen por qué conocer las mismas asignaturas (Pérez Perdomo, 2008, p. 187). A pesar de que la facultad hace énfasis en el desarrollo de las competencias, los estudiantes valoran en especial las asignaturas que desarrollan la doctrina del derecho. Esto tal vez se deba a que el plan de estudios ha fracasado a la hora de integrar la enseñanza y el aprendizaje del derecho mediante el desarrollo de competencias. En consecuencia, algunos estudiantes se quejan que los cursos sobre competencias están “vacíos” de contenido.

Mientras que la Universidad Metropolitana sobresale por encima de su homóloga pública y de otras instituciones educativas venezolanas, las facultades de Derecho más peculiares son las controladas por el Gobierno socialista. Entre ellas está la facultad de Derecho de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, que le da una importancia central a los proyectos comunitarios de carácter sociojurídico, los consultorios jurídicos universitarios y la doctrina bolivariana como elementos basales de su plan de estudios (Pérez Perdomo, 2008). Las facultades del Gobierno socialista están menos preocupadas por el empuje regional que está teniendo la reforma de la educación jurídica que por el programa político ideológico del régimen venezolano. Por este motivo, he decidido no ocuparme de esas facultades.

### Universidad Torcuato di Tella (Argentina)

La facultad de Derecho de la Universidad Torcuato Di Tella se fundó en 1996 y cuenta con tres características que la diferencian no solo de sus homólogas argentinas, sino también de las latinoamericanas en general. Inspirada por las mejores universidades de investigación estadounidenses, la facultad de la Di Tella ha introducido la investigación y los estudios académicos interdisciplinarios en su sistema educativo. Esa interdisciplinariedad va

acompañada de un riguroso sistema de contratación del profesorado a tiempo completo y de un currículo que combina la educación general, la enseñanza interdisciplinar y profesional, y la centralidad de unos fundamentos académicos sólidos (Spector, 2008). La facultad de Di Tella sustituye “el enfoque doctrinal tradicional por un concepto interdisciplinario, inspirado teóricamente, de los estudios jurídicos” (Spector, 2008, p. 7).

La facultad de Di Tella enseña mediante una combinación del método del caso, enfoques tradicionales como clases magistrales y trabajo práctico mediante la discusión de decisiones judiciales y casos hipotéticos (Spector, 2008, p. 14). “Para los estudiantes, la carrera está entre las más difíciles, ya que se les evalúa y califica en curva, lo que provoca un alto grado de suspensos y de abandonos” (p. 15).

Y mientras que el enfoque de esta institución es innovador según los estándares latinoamericanos, todavía tiene una característica propia de los sistemas continentales de derecho civil y presente en las instituciones tradicionales, a saber, un plan de estudios enciclopédico repleto de doctrina tradicional al lado de la formación interdisciplinaria. La facultad de Di Tella, en lo pedagógico, sigue un método combinado de enseñanza que rinde tributo a la transmisión de la “ciencia del derecho”. Por desgracia, deja mucho espacio para la enseñanza tradicional, que muchas veces no es efectiva ni permite que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas y prácticas.

Por último, Di Tella incorpora una novedad, un sistema de evaluación estadounidense mediante curva, que ha sido muy criticado por servir solo como sistema clasificatorio, pero que no ofrece ningún tipo de información sobre el rendimiento personal y no estimula la mejora del estudiante.

### **Universidad Diego Portales (Chile)**

La facultad de Derecho Diego Portales se fundó en 1982, pero a final de los años noventa comenzó una gran reforma en su plan de estudios. Esta reforma culminó en el año 2000 (Cuneo, 2008). Desde el principio, una de las características más sobresalientes fue su definición de la reforma desde un punto de vista educativo, más que jurídico.

Tal y como explica Andrés Cuneo: “parece necesario por todos los medios discutir sobre la reforma de los métodos de enseñanza y procesos de evaluación en términos diferentes a los tradicionales. Tenemos que ponerla en el contexto de los objetivos educativos de los planes de estudios y del perfil profesional de los graduados. Ahí encontraremos la razón para el cambio y no en las discusiones sobre el concepto de Derecho” (Cuneo, 2008, p. 43).

Partiendo de aquí, esta facultad rediseñó su plan de estudios, sus métodos de enseñanza y el procedimiento de evaluación para alinearlos mejor con los objetivos educativos basados en dos áreas: las competencias académicas generales y las competencias profesionales. Los profesores se ven obligados a pensar qué métodos de enseñanza y aprendizaje son los mejores para desarrollar esas características y para diseñar las mejores formas de evaluar a los estudiantes. Los estudiantes exigen también que los profesores tengan la formación que aquellos necesitan para superar sus exámenes finales de carrera.

Entre otras formas de evaluación, la facultad les exige a los estudiantes pasar un examen integral de conocimientos, y el uso de este tipo objetivo de pruebas es innovador. Pero esta prueba por sí sola no es quizás la mejor herramienta para evaluar el

tipo de competencias destacadas por el programa de estudios. La facultad compensa esa prueba con un examen de casos seguido de un examen oral. Me pregunto cuán objetivas son esas pruebas y cómo contribuyen a que los estudiantes y los profesores se alejen de los antiguos métodos pedagógicos, basados en las clases magistrales y la memorización. También me preocupa cómo los estudiantes ven los cursos opcionales frente a los tradicionales. Es razonable suponer, dado el importante papel que juega la evaluación como orientadora del proceso de aprendizaje, que lo que aparezca o no aparezca en el examen integral de conocimientos será la principal influencia en el estudiante con respecto a los aspectos críticos de su vida académica.

### Universidad de Sonora (México)

La facultad de Derecho de la Universidad de La Sonora se fundó en 1938 y tuvo un plan de estudios formalista hasta el 2004, cuando introdujo una profunda reforma, y adoptó un currículo basado en competencias básicas. Esto supuso dejar a un lado la importancia tradicional atribuida a la enseñanza de las grandes disciplinas jurídicas y los códigos en favor de un plan de estudios organizado en torno a cinco “funciones” profesionales (Arvizu Ibarra, Martínez García, & Romero Ochoa, 2008).

Todas las actividades de enseñanza y aprendizaje están dirigidas a reforzar la adquisición y el conocimiento de esas competencias profesionales. Los educadores en la facultad se hacen constantemente preguntas como “¿Qué deben saber los graduados? ¿Por qué? ¿Cómo aprenden a ser competentes, cuando no expertos, en funciones o actividades jurídicas específicas?” (Arvizu Ibarra et al., 2008, p. 156).

El currículo basado en las competencias tiene ventajas sobre los currículos tradicionales, ya que aumenta la motivación de los estudiantes al darles un sentido de propósito y relevancia a sus estudios. Este enfoque también destaca los aspectos prácticos del derecho que omite a menudo la lógica de la disciplina. Debido a que las lecciones y el aprendizaje se van haciendo paso a paso, y hay que dominar el saber previo antes de adquirir uno nuevo, el currículo basado en competencias reduce el número de estudiantes que fracasan académicamente. Por último, este enfoque está más próximo a la forma en la que los profesionales dominan los elementos de su trabajo en la vida real.

Por otro lado, puede ser difícil para los profesores determinar cuáles son las competencias requeridas verdaderamente para el ejercicio profesional; es posible que tengan una visión muy estrecha de las técnicas y competencias que deben enseñarse, con lo que la formación profesional estaría substituyendo la educación en un sentido amplio. Además, como hay que enumerar las competencias por anticipado, un plan de estudios en torno a ellas de estas deja poco lugar a las necesidades particulares y a otras opciones. Puede resultar también difícil educar a los estudiantes para que desarrollen alternativas, puesto que habrá presión para ofrecerles una formación que se ajuste a los puestos de trabajo existentes en ese momento (Posner, 1995).

En el caso de la facultad de La Sonora, inicialmente se enumeraron siete áreas de desempeño profesional: asesoramiento jurídico, litigio, técnica legislativa, judicatura, fe pública, investigación y enseñanza (Arvizu Ibarra et al., 2008). Sin embargo, las competencias del plan de estudios dedicadas a la “función de la intervención legal” se centran en los cursos de procedimiento (uno para cada disciplina tradicional) (p. 159). Por consiguiente, en la práctica el plan de estudios de esta facultad parece definir el alcance del desempeño profesional para los abogados de forma estrecha, a pesar de la

amplia y variada oferta de cursos especializados que permitirían formarse en las siete áreas definidas mencionadas (p. 160-161).

### **Universidad de los Andes (Colombia)**

La facultad de derecho de la Universidad de los Andes se fundó en 1968 y desde un inicio se autodefinió como la más innovadora entre sus homólogas colombianas. Entre 1995 y 1997, la facultad planeó e implementó una ambiciosa reforma que cubrió el plan de estudios, la enseñanza y la evaluación, en un intento por retomar el carácter innovador que tuvo su fundación (Montoya, 2008). La reforma del plan de estudios se organizó en tres ciclos: un primer año llamado de contextualización; dos años consecutivos dedicados al conocimiento jurídico básico y dos años finales para la especialización (p.75).

El primer ciclo presenta el derecho en un contexto amplio, y deja que los estudiantes cursen asignaturas de diferentes disciplinas académicas. El segundo ciclo, basado en las disciplinas jurídicas más importantes, tiene como objetivo integrar aspectos como el derecho público y el privado, y derecho procesal y el derecho substantivo. También se esfuerza en subvertir la jerarquía tradicional que le otorga un mayor valor a la doctrina que a los cursos teóricos. El tercer ciclo, hoy modificado, permitía elegir optativas en una de las tres especializaciones posibles: derecho privado, derecho público y teoría del derecho. Este plan de estudios pretendía dar espacio a los estudiantes para que escogieran y se especializaran, al mismo tiempo que les ofrecía una educación general e interdisciplinaria, y una formación profesional. Para poder hacer esto, la facultad se vio obligada a abandonar el enfoque enciclopédico, que tan arraigado está en la educación jurídica de la región (Montoya, 2008).

La reforma de la enseñanza y el aprendizaje emplea estrategias basadas en los estudiantes. El aprendizaje basado en problemas es la estrategia principal de los cursos más importantes, como el derecho de obligaciones, los contratos, el derecho constitucional y el derecho administrativo. Este enfoque parece muy apropiado para el intento de la facultad por integrar las diferentes asignaturas e intentar enfoques interdisciplinarios (Montoya, 2008).

En el marco de este plan de reformas, la facultad ha diseñado tres exámenes integrales de conocimiento para los estudiantes al final de cada uno de los ciclos de plan de estudios. Con el fin de evaluar competencias y no solo memorización, la facultad diseñó diferentes tipologías de examen: un ensayo en el primer ciclo, una prueba objetiva completada con un caso y un examen oral en el segundo ciclo, y un caso real en el tercer ciclo (Montoya, 2008).

Como participante de esa reforma, puedo dar fe que la facultad se encontró dificultades no observables a simple vista en el plan de estudios. Entre ellas estuvo la falta de consenso para el cambio entre profesores y alumnos, la ausencia de un diseño exhaustivo de la reforma y la falta de una continuidad en la política institucional que permitiera evaluar con rigor sus logros y defectos antes de reintroducir los antiguos modelos, como de hecho pasó (Montoya, 2008). La reforma real ha estado muy marcada por estos y otros retos.

## Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

La facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba es una de las instituciones con mayor historia y también una de las más innovadoras. La universidad fue una de las primeras que se fundó en el continente, en 1614 durante la colonización española, y ha sido una de las más influyentes en la educación. Por ejemplo, las valiosas reformas de 1918 se originaron en Córdoba y se propagaron por todo el subcontinente. Pero esta institución, a diferencia de las instituciones privadas, que pudieron conservar un tamaño pequeño mientras su prestigio crecía, también tuvo que sufrir su crecimiento hasta convertirse en una megauniversidad con más de 107.000 estudiantes, de los cuales 12.000 son estudiantes de derecho. Las reformas en la facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba son las más impresionantes, ya que se trata de una institución pública que debe conseguir el consenso de un grupo enorme y variado de partes interesadas. Los funcionarios de la facultad ofrecen un modelo ejemplar de cómo gestionar el cambio al mismo tiempo que se permite la participación, la discusión y la deliberación.

El antiguo currículo, producto del *statu quo*, que la facultad desechó, era enciclopédico y fragmentado; separaba de forma rígida las cuestiones jurídicas de las no jurídicas, le daba predominio al derecho privado patrimonial y estaba muy reglamentado (Lista, 2008).

Se formaba a los estudiantes en las normas legales y la doctrina, y los profesores destacaban las competencias técnico-cognitivas (saber, entender, analizar) por encima de las competencias de expresión y críticas. En consecuencia, la formación era pobre en lo relativo a la práctica profesional y el desarrollo de competencias profesionales (Lista, 2008).

La facultad ha cambiado desde entonces el número total de horas dedicadas a la enseñanza del programa de derecho y ha cambiado la estructura de cursos académicos anuales por semestres. Se han incorporado nuevas asignaturas, entre ellas cuatro optativas. Algunas asignaturas cambiaron de nombre y otras se eliminaron. Las normas para el paso de un curso a otro y para las prácticas han sido modificadas y el número de horas lectivas se ha limitado a treinta por semestre. Los estudiantes tan solo pueden escoger tres asignaturas por semestre y el número máximo de alumnos por clase es de ochenta. El plan de estudios permite también que los estudiantes mejoren de forma progresiva, paso a paso, e integra y relaciona entre sí las asignaturas. El resultado es más espacio para la formación profesional y la práctica mediante cinco talleres obligatorios que van de lo simple a lo complejo, y forman en competencias; el estudiante comienza investigando y leyendo de forma crítica y termina por participar en los consultorios jurídicos universitarios (Lista, 2008).

¿Qué ha ocurrido con esta reforma? La facultad reconoce que el cambio es más rápido entre los estudiantes que entre los profesores. Algunos profesores sienten frustración al tener que cambiar sus cursos para adaptarlos al nuevo plan. Otros se sienten incómodos dejando la clase magistral en favor de métodos más dialógicos; otros no están preparados para dar a los jóvenes más autonomía o para ayudarlos a desarrollar ciertas competencias, y por último el nuevo sistema de evaluación es impopular entre algunos de ellos. “En resumen, la mayor dificultad en el proceso de reforma está en el apego de los profesores a las prácticas tradicionales de las cuales algunos no pueden o no quieren apartarse [...]” (Lista, 2008, p. 212).

### ¿Cuán innovadores son los currículos de derecho innovadores?

Si adoptamos un punto de vista teórico (Tyler, 1998), la reforma de la educación jurídica y de los planes de estudio en las facultades de Derecho implica hacerse varias preguntas: ¿Cuál es el propósito de la educación jurídica? ¿Qué contenidos, enseñanzas y aprendizajes son necesarios para adquirir esta educación? ¿Cómo se puede evaluar si se alcanzan estos propósitos? Y ¿qué estructura de apoyo se necesita para todo esto?

Si los reformadores consideraran todos estos aspectos y actuaran en función de las respuestas a esas preguntas, mi opinión es que conseguirían poner en práctica rápidamente un currículo innovador que rechazaría el enfoque tradicional de limitarse a enseñar las asignaturas principales y los códigos más importantes. Los profesores se verían obligados a descartar las listas de normas que se sienten obligados a enseñar en favor de una reflexión más clara sobre sus fines, medios y objetivos educativos reales. En la educación jurídica tradicional, la pedagogía no era importante a la hora de diseñar un currículo. Sin embargo, si los educadores consideran las preguntas expuestas, se verían obligados a replantear sus actividades docentes y a escoger los enfoques que les permitan lograr esos objetivos. Las respuestas que ofrezcan determinarán el grado de innovación, por supuesto. Pero ya hacerse estas preguntas sería innovador.

Aplicaré ahora estas preguntas y las pondré en contexto para evaluar las innovaciones curriculares, su estructura y los métodos de enseñanza en las siete instituciones descritas. Como las fuentes de información con las que conté son limitadas, es imposible estudiar de manera exhaustiva todas las preguntas. Mi análisis tendrá por fuerza que basarse en el “currículo oficial”, tal y como aparece descrito en la documentación oficial (Posner, 1995). Subrayo que este enfoque tiene importantes limitaciones. Haré inferencias a partir de esos documentos, que podrían ajustarse más a la realidad de poder observarse el currículo en acción o “el currículo incorporado de forma efectiva en los exámenes y las prácticas” (p. 12). Se mostraría así realmente cuál es el grado de innovación en esas facultades. De todas maneras, mi propia experiencia con la enseñanza tradicional y sus instituciones —no solo en esta región— me dice que los reformadores pueden diseñar currículos más innovadores en el papel que en la práctica. De todos modos, si las facultades de Derecho no se comprometen al menos a llevar a cabo cambios y reformas, si quiera por escrito ¿cómo podrían tener lugar en un sentido más amplio?

### Estructura del plan de estudios

Basándome en los planes de estudios descritos o los que he podido descargar de las páginas web de las propias universidades<sup>6</sup>, he clasificado los cursos que se enseñan en cinco categorías (véase Tabla 1): doctrina, teoría, práctica, interdisciplinarios y cursos optativos

<sup>6</sup> FGV Curriculum, en Hubner Mendes, 32; UDP Curriculum, disponible en: <http://www.udp.cl/admision/pdf/2009/fd.pdf> (última visita 30/12/2009); UNIMET Curriculum, disponible en: <http://www.unimet.edu.ve/escuelas/derecho-plan.htm>; UTDT Curriculum, disponible en: [http://www.utdt.edu/ver-contenido.php?id\\_contenido=280&iditem-menu=1045](http://www.utdt.edu/ver-contenido.php?id_contenido=280&iditem-menu=1045), (última visita 30/12/2009); UDS Curriculum, disponible en: <http://www.derecho.uson.mx/wb2/Derecho/Dereplandeestudios>, (última visita 30/12/2009); UALS Curriculum: [http://derecho.uniandes.edu.co/derecho\\_uniandes/export/derecho\\_uniandes/programas/pregrado/estructura/esquema.html](http://derecho.uniandes.edu.co/derecho_uniandes/export/derecho_uniandes/programas/pregrado/estructura/esquema.html) (última visita 30/12/2009); ver UDC Curriculum en Lista, nota supra 55, en 214.



Los cursos en la categoría de “doctrina” cubren las normas promulgadas, es decir, los códigos, las leyes o “la letra de la ley” (black letter law), como se enseñan en los cursos de Derecho Administrativo o Derecho Procesal Civil. Los cursos en la columna de “teoría” ofrecen una visión más amplia del derecho y pretenden situarlo en un contexto más amplio; entre esos cursos estarían Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho y Sociología del Derecho. Los cursos en la columna “práctica” ponen el acento en la formación en competencias, al menos por su nombre, y tienen un enfoque basado en la experiencia, y en mi estudio incluyen los talleres y los consultorios jurídicos universitarios (Boshuizen, Bromme, & Gruber, 2004). He incluido en este grupo cursos como Argumentación, Seminario de Teoría Jurídica, Comunicación Escrita, Métodos de Investigación y Análisis del Derecho. Los cursos en la categoría “interdisciplinarios” son los cursos que suelen llamarse “derecho y [...]”; los tres puntos pueden sustituirse por economía, historia, filosofía política, estadística, políticas públicas o informática. La última categoría llamada “opcionales” incluye todos los cursos que los estudiantes pueden elegir discrecionalmente. Algunas facultades de Derecho permiten que los estudiantes cursen las asignaturas opcionales en facultades de otras disciplinas, pero en la mayoría de ellas las opciones se restringen a “paquetes” de cursos sobre derecho que permiten a los estudiantes especializarse en un área del derecho, y lo hacen dándole énfasis a cursos doctrinales como “derecho público” o “derecho internacional”. Algunas facultades combinan ambas opciones.

**Tabla 1**

Universidad	Doctrina	Teoría	Práctica	Interdisciplinario	Opcionales	Total
Getulio Vargas	16	3	28	9	8	64
Metropolitana	19	6	9	5	6	45
Di Tella	14	6	9	6	4	39
Diego Portales	30	9	3	5	13	60
Sonora	24	3	20	4	6	57
Andes	16	5	9	5	16	51
Córdoba	27	6	6	1	4	44

Al describir el currículo de esta forma, lo primero que destaca es el enorme número de asignaturas de los planes de estudios: de 39 a 64. Aun en las facultades más innovadoras, esto indica la adhesión a una tradición latinoamericana que ofrece a los estudiantes una visión enciclopédica del derecho, con independencia de si eso es posible o sensato. Muestra que todavía impera en la región la forma de comprensión tradicional de la educación jurídica. Para ser abogado primero tienes que estar familiarizado con muchas áreas del derecho, aunque no domines ninguna de ellas.

Además, los datos muestran cómo muchos currículos encorsetan a los estudiantes, que solo tienen espacio para elegir unas pocas materias optativas del total de cursos requeridos (véase Tabla 2). Con la excepción de la Universidad Diego Portales

y la Universidad de los Andes, en las que los cursos optativos exceden del 20%, las facultades de Derecho aquí estudiadas muestran en su práctica estar convencidas de que los abogados deben conocer en esencia el mismo material, a pesar de negar esa creencia (Pérez Perdomo, 2008, p. 187).

**Tabla 2**

Universidad	% asignaturas optativas
Córdoba	9
Di Tella	10
Sonora	11
Getulio Vargas	12
Metropolitana	13
Diego Portales	22
Andes	31

Los datos también revelan la desconexión entre el propósito declarado de las facultades innovadoras de potenciar las competencias prácticas y profesionales, y el escaso espacio dedicado en sus planes de estudios a hacerlo<sup>7</sup>. Una vez más, si comparamos el porcentaje que estos cursos representan sobre el total (véase Tabla 3), solo la Fundación Getulio Vargas y la Universidad de La Sonora han creado suficiente espacio en sus planes de estudio para que los estudiantes dediquen tiempo y asignaturas a desarrollar sus habilidades y competencias profesionales.

**Tabla 3**

Universidad	Asignaturas orientadas a la práctica, en %
Diego Portales	5
Córdoba	14
Andes	18
Metropolitana	20
Di Tella	23
Sonora	35
Getulio Vargas	44

Mientras que los reformadores subrayan la importancia de enseñarles a los

<sup>7</sup> Tener presente que esta aseveración está fundamentada en el título de los diferentes cursos, los cuales indican que su objetivo es el desarrollo de habilidades prácticas. La realidad sobre el terreno podría ser muy diferente, dependiendo del contenido real del curso y cómo se imparte.

estudiantes el amplio contexto en el que actúa el derecho, hay muy pocas diferencias entre las facultades innovadoras en lo referente a la oferta de asignaturas interdisciplinarias en sus planes de estudio. Los dos extremos son la Fundación Getulio Vargas, con nueve cursos, y la Universidad Nacional de Córdoba, con tan solo uno. Lo que varía más es la proporción que representan estos cursos interdisciplinarios en el plan de estudios. En este sentido, la Fundación Getulio Vargas y la Universidad Torcuato di Tella tiene el mayor porcentaje de cursos dedicados a estudiar otras disciplinas o cursos de “derecho y [...]”.

En resumen, incluso las facultades innovadoras ofrecen todavía relativamente poco —al menos desde un punto de vista de un educador progresista— que ayude a los estudiantes a entender el contexto filosófico e histórico más amplio en el que se inserta el derecho, en contraposición a la manera en que el derecho existe y se aplica aquí y ahora (véase Tabla 4).

**Tabla 4**

Universidad	% Asignaturas doctrinales	% Asignaturas interdisciplinarias
Córdoba	61	2
Sonora	42	7
Diego Portales	50	8
Andes	31	10
Metropolitana	42	11
Getulio Vargas	25	14
Di Tella	36	15

Los datos recogidos aquí permitirían refutar la crítica que dice que la educación jurídica en estas facultades ha virado en exceso hacia la teoría. Las asignaturas que ofrecen una comprensión teórica del derecho y de las instituciones legales, contando las asignaturas de teoría tradicionales, como Teoría del Derecho, Ética, Filosofía del Derecho y Sociología del Derecho, constituyen una parte mínima de los planes de estudio de las facultades innovadoras. Esto es cierto en especial en comparación con los cursos doctrinales que ofrecen (véase Tabla 5).

¿Por qué, entonces, se las acusa con tanta frecuencia de excesos teóricos y de estar muy apartadas de la vida y la práctica profesional reales? La respuesta no es que los planes de estudios estén sobrecargados de cursos teóricos; aun en estas facultades innovadoras, hay una preocupación por la erudición académica y la generación de conocimiento mayor que en las facultades tradicionales. Mi argumento no es contra las clases teóricas, sino contra el enfoque y el contenido de las clases doctrinales. Los profesores de esas asignaturas doctrinales se concentran en machacar a los estudiantes con las normas promulgadas, los códigos y las leyes, a menudo insistiendo en su pura memorización. Estas clases son una preparación muy pobre para la práctica del derecho. Es esa ausencia de prácticas en los cursos doctrinales la que produce la percepción de que las facultades de Derecho ofrecen una enseñanza muy teórica y la que ha dado

lugar a la visión axiomática de que los “estudiantes [...] no reciben suficiente formación práctica ni tampoco una educación teórica real” (Spector, 2008, p. 15). El verdadero problema para los reformadores podría ser que como reacción ante esas críticas acaben por desechar un curso válido de teoría por otro que lo sea menos pero que pertenezca al área de la doctrina.

**Tabla 5**

Universidad	Asignaturas doctrinales	Asignaturas teóricas
Getulio Vargas	16	3
Metropolitana	19	6
Di Tella	14	6
Diego Portales	30	9
Sonora	24	3
Andes	16	5
Córdoba	27	6

El análisis de los datos mostrados indica que lo que está ocurriendo en las facultades de Derecho más importantes de Latinoamérica no es realmente innovación, sino algo más parecido a la modernización. Las facultades están actualizando sus planes de estudios en vez de transformarlos de manera profunda. Los cambios, esperados durante mucho tiempo y tan necesarios, acercan a la educación jurídica latinoamericana a las características comunes existentes en los programas de otras universidades. Esto es especialmente cierto con respecto a los cambios ya mencionados, como substituir los años académicos completos por semestres, la asignación de créditos a cada asignatura, la incorporación de las asignaturas opcionales, el espacio para cursos de especialización y la inclusión de seminarios para el desarrollo de algunas competencias. Que estos aspectos se definan como innovadores solo muestra hasta qué grado la educación jurídica está ligada a la tradición en Latinoamérica, ya que todas estas características son usuales en muchas universidades desde principios del siglo XIX. De hecho también han sido habituales en muchas universidades latinoamericanas, al menos desde los años cincuenta, como por ejemplo en la Universidad de los Andes.

En cuanto a la innovación de añadir cursos de “derecho y [...]”, como Derecho y Sociedad, Derecho y Filosofía, Derecho y Economía, o Derecho y Procesos Políticos, la idea principal es ayudar a los estudiantes a entender que el derecho estudiado en los libros de texto es diferente del de la vida real. Los reformadores esperaban que el uso de técnicas provenientes de otras ciencias sociales ayudara a aclarar la relación entre derecho y sociedad que los manuales de derecho no sabían cómo mostrar (Kennedy, 1983). Estos cursos son muy habituales en las facultades de Derecho estadounidenses desde los años sesenta, y sus raíces se remontan a los años treinta, como legado de los educadores progresistas y también de los llamados “realistas” del derecho estadounidenses.

Los educadores progresistas querían que el currículo de derecho destacara cómo el derecho se desarrolla a partir de las experiencias vividas, y no en la (re)

creación de materiales jurídicos por autores de manuales. Si esas experiencias reales no acaban fragmentadas por materia, el currículo progresista tiende a ser integrado e interdisciplinar. Este currículo ideal evitaría las divisiones entre áreas disciplinares, como privado-público o teoría-práctica.

Por su parte, los realistas criticaron los planes de estudio tradicionales por ser “demasiado académicos y estar poco relacionados con la práctica” (Stevens, 1983). Tenían una visión amplia de la práctica del derecho y de su contexto, y estudiaban con atención no solo la aplicación de las leyes en casos particulares, sino también los factores sociales, económicos, políticos y psicológicos que incidían en cada situación. Su influencia se observa con claridad en los libros anglosajones de “Cases and Materials” (casos y materiales), que incluyen perspectivas filosóficas, sociológicas o económicas, o en los movimientos de “derecho y [...]” que tuvieron lugar en los años sesenta, como el movimiento derecho y desarrollo.

Aunque el currículo integrado y multidisciplinar es un legado del ímpetu progresista presente en la educación desde las primeras décadas del siglo XX, el enfoque conservador dominante en la educación jurídica todavía considera estos cursos como “complementarios” o “periféricos” en la enseñanza y el aprendizaje del derecho “de la vida real”. La consecuencia es que no siempre son ofrecidos (Montoya Vargas, 2008).

Sin duda, como he argumentado antes, los planes de estudios de las facultades de Derecho latinoamericanas están tan saturados de asignaturas que el riesgo real para los reformadores es la reacción conservadora para que se vuelvan a ofrecer los viejos cursos, con lo que los profesores tendrían que abandonar las pocas asignaturas interdisciplinarias existentes. La otra opción preocupante sería que los profesores incluyeran asignaturas interdisciplinarias, pero se obligara a los estudiantes a programas académicos más largos o intensivos. Los planes de estudio podrían acabar durando 6 años, como pasa en la Universidad de Córdoba, o conservar un currículo de cinco años, pero meter a presión seis o siete cursos por semestre, como ocurre en la Universidad Diego Portales o la Fundación Getulio Vargas. ¿Es justo para los estudiantes y profesores apilar clases en vez de abandonar el enfoque enciclopédico del currículo de derecho? Los profesores deben dejar de equiparar cantidad de información con el mejor enfoque posible y abordar realmente qué significa una educación interdisciplinaria. Es un error que los profesores hablen de “Derecho de contratos” como si tuviera que ser un curso separado de cómo enseñar a los estudiantes a hacer un análisis económico del derecho de contratos. Si aplicaran las teorías constructivistas contemporáneas, los educadores descubrirían que los estudiantes no pueden comprender de verdad (Perkins 1998) el “derecho de los contratos” hasta que comprenden el significado socioeconómico de esa normativa. En cuanto al enfoque enciclopédico, considero que no es realista y que promueve un enfoque superficial del aprendizaje (Biggs, 1999). ¿Para qué vale un conocimiento que tiene un kilómetro de ancho, pero solo un centímetro de profundidad?

## Métodos de enseñanza

En cuanto a las reformas e innovaciones se refiere, ¿no debería prestarse la mayor atención a las actividades centrales de las facultades de Derecho, o de cualquier facultad a estos efectos, es decir, a la enseñanza y el aprendizaje? Por desgracia, el análisis en este punto será breve, aun si estamos estudiando instituciones notables. Enseñar y aprender, al parecer, no son asuntos de la mayor importancia para los educadores

tradicionales ni para los reformistas. Aunque estos últimos tienen una preferencia por ofrecer clases activas, casos, problemas reales, talleres, consultorios de práctica jurídica y otros elementos parecidos, a menudo acaban proclamando el “pluralismo” como una vía para dejar espacio en los currículos a los profesores que se rehúsan a abandonar las tradicionales clases magistrales.

Los profesores de derecho latinoamericanos no acaban de entender que el uso de diferentes métodos de enseñanza no es solo una cuestión de preferencias de procedimiento. Para obtener los resultados académicos deseados, los objetivos deben estar alineados con las actividades docentes y con los procesos de evaluación (Biggs, 1999). La elección entre clase magistral, casos o problemas no es solo una cuestión de procedimiento: el aprendizaje de los estudiantes depende de esta elección (Weston & Cranton, 1986). Si queremos que los estudiantes sean capaces de aplicar principios legales y normas a casos reales, no podemos hacerlo solo mediante clases magistrales. La demostración efectuada por un profesor no sustituye la experiencia personal de los estudiantes de desarrollar competencias y habilidades. Las clases magistrales, como mínimo, deberían ser “interactivas” mediante la incorporación de preguntas, discusiones o grupos de trabajo.

En la misma línea, no creemos seminarios para enseñar teoría, haciendo que los estudiantes vean duplicado el tiempo que dedican a una misma cosa. De una parte, hay abundantes pruebas sobre cómo aprenden los individuos (y no es por transmisión) y, de otra, las teorías jurídicas que merece la pena dominar tienen consecuencias prácticas, ya que nos permiten comprender mejor el mundo. Los estudiantes pueden aprender estas teorías al mismo tiempo que aprenden a usarlas. Las facultades de Derecho necesitan un enfoque educativo que ayude a los profesores a concentrarse en el aprendizaje, en vez de en la enseñanza; si hacen eso, los profesores desarrollarán mejores experiencias educativas para que los estudiantes aprendan el derecho usándolo.

## Conclusión: ¿qué hay que hacer?

Debido a que las facultades de Derecho parecen tener una capacidad limitada de reflexión y de comprender en profundidad las cuestiones educativas, las discusiones sobre enseñanza y aprendizaje o sobre currículo acaban con demasiada frecuencia convertidas en cuestiones jurídicas, en lugar de investigar cómo los estudiantes aprenden o de ocuparse de cuestiones más amplias, como identificar los objetivos de la educación jurídica y las mejores maneras de conseguirlos. Las facultades de Derecho que se han hecho las preguntas educativas adecuadas han sido las que han puesto en marcha reformas verdaderamente innovadoras.

Concluiré señalando algunas de las preguntas que se tendrían que hacer a la hora de planificar reformas curriculares. Estas preguntas son usuales en el diseño curricular, pero difíciles de ver planteadas en la práctica.

¿Cuál es el propósito de la educación jurídica? Esta pregunta está relacionada con la pregunta sobre el concepto de derecho, pero va más allá. Para responderla de manera adecuada, los profesores deben reflexionar profundamente sobre varios problemas prácticos. Por ejemplo, ¿qué esperamos que sepan los graduados en derecho y qué deberían ser capaces de hacer? ¿Cuál es el papel de los abogados en la sociedad? ¿Qué posibilidades debería abrir la educación jurídica para conseguir una sociedad mejor?



¿Qué contenidos y qué actividades de enseñanza y aprendizaje son necesarios para lograr los objetivos educativos? La planeación del contenido, la enseñanza y las actividades docentes debe tomarse en serio como un principio básico para el desarrollo curricular. Los objetivos educativos deberían ser los principales organizadores de todo el currículo. Los profesores, a partir de las expectativas generadas para sus graduados, deben decidir qué contenidos y actividades de enseñanzas y aprendizaje se necesitan. Este enfoque les alejaría de la mera adición de nuevos cursos y prácticas al viejo plan de estudios.

¿Cómo evaluar el aprendizaje? Este tema merece una consideración especial porque puede guiar exactamente qué y cómo aprenden los estudiantes. Las facultades pueden determinar si sus estudiantes dominan las competencias, materiales y cualidades que les preparan auténticamente para la vida profesional o pueden limitarse a medir lo bien que los jóvenes memorizan, hacen exámenes o escogen opciones en los test.

¿Qué estructura de apoyo se necesita para todo lo anterior? La educación jurídica innovadora requiere profesores a tiempo completo dedicados a la enseñanza y la investigación. Deben estar muy familiarizados con las teorías y las prácticas educativas y ser un estímulo intelectual mediante su enseñanza e investigación.

A aquellos que quieran mejorar la educación jurídica en Latinoamérica, les animo a buscar las respuestas a estas preguntas, así como a rediseñar el currículo y las prácticas de enseñanza. Por desgracia, es raro que estas preguntas se pongan por escrito o se discutan cuando se proponen reformas. Si ya es difícil para nosotros hablar de ellas, todavía lo es más poner en práctica las respuestas, puesto que eso implica ir en contra del statu quo. En vez de eso, quedamos atrapados en un círculo vicioso: nuestro pensamiento es tradicional y el pensamiento tradicional impide las verdaderas reformas. Por ejemplo, no podemos reconocer la desconexión entre nuestro currículo y la manera en la que los estudiantes aprenden, así que apartamos la vista de los decepcionantes resultados. Estas son las malas costumbres de nuestro pensamiento sobre la educación jurídica. Sin embargo, hay esperanza de que estos enfoques problemáticos dejen paso en el futuro a las realidades del aprendizaje.

## Bibliografía

- Arvizu Ibarra, C. H., Martínez García, M., & Romero Ochoa, J. (2008). Experiencia de innovación en la educación jurídica de la Universidad de Sonora. *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 146-163.
- Bergoglio, M. I. (2006). Las facultades de derecho argentinas: Entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio. In R. Pérez Perdomo & J. C. Torres (Eds.), *La formación jurídica en América Latina: tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Biggs, J. B. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: NARCEA.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (Eds.). (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bothelojunqueira, E. (2002). *Ensino do Direito no Brasil: realismo ou pessimismo?* : Instituto Direito e Sociedade.

- Carrió, G. (2003). Sobre las creencias de los juristas y la ciencia del Derecho. *Academia*, 1(2), 111-126.
- Cimadamore, A. D., & Cattani, A. D. (Eds.). (2008). *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina* Bogotá: CLACSO Siglo del Hombre.
- Cuneo, A. (2008). Una experiencia de reforma curricular: El plan de estudios de Derecho de la Universidad Diego Portales. *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 33-43.
- Fix-Fierro, H., & López-Ayllon, S. (2006). La educación jurídica en México: Un panorama general. In R. Pérez Perdomo & J. C. Torres (Eds.), *La formación jurídica en América Latina: tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización* (pp. 143-184). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hübner Mendes, C. (2008). La escuela de derecho de Sao Paulo de la Fundación Getulio Vargas. *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 16-32.
- Kennedy, D. (1983). The Political Significance of the Structure of the Law School Curriculum. *Seton Hall Law Review*, 14, 1-16.
- Kliksberg, B. (2005). Introducción: ¿Por qué la ética? In B. Kliksberg (Ed.), *La agenda ética pendiente de América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lista, C. A. (2008). Una experiencia de innovación: la reforma del plan de estudio y el régimen de enseñanza de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 196-215.
- Lista, C. A., & Begala, S. (2003). La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante *Academia*, 1(2), 147-171.
- Lista, C. A., & Brigido, A. M. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Editores.
- Merryman, J. H., Clark, D. S., & Haley, J. O. (Eds.). (1994). *The Civil Law Tradition: Europe, Latin America, and East Asia*. Charlottesville: VI: The Michie Company.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (1995). *El abogado en el tiempo de la Gente Documentos*. Bogotá.
- Montero, M. El discurso de la crisis de la profesión legal en Chile: consideraciones analíticas. Retrieved February, 2005, from <http://cejamericas.org/doc/documentos/cl-monteros-profesion-legal.pdf>
- Montoya, J. (2008). La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de los Andes. *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 63-90.
- Montoya Vargas, J. (2008). *The Case For Active Learning in Legal Education*: VDM Verlag.
- Peña González, C. (2000, May 24-27). *Characteristics and Challenges of Latin American Legal Education*. Paper presented at the CONFERENCE OF INTERNATIONAL LEGAL EDUCATORS, Florence, Italy.
- Perez-Perdomo, R. (2004). Los Abogados en Latino America.
- Pérez Hurtado, L. F. (2008). *The Next Generation of Mexican Lawyers: A Study of Mexico's System of Legal Education and its Law Students*. (JSD), Stanford, Palo Alto.

- Pérez Perdomo, R. (2008). Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas. *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 178-195.
- Pérez Perdomo, R., & Gómez, M. (2008). Innovaciones en la educación jurídica latinoamericana. *Cuadernos unimetanos, Derecho y Democracia II*(15), 2-5.
- Pérez Perdomo, R., & Rodríguez Torres, J. (Eds.). (2006). *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Perkins, D. (1998). ¿Qué es la comprensión? In M. Stone (Ed.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la teoría y la práctica* (pp. 69 - 92). Buenos Aires: Paidós.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ribeiro Durham, E. (2002). Introducción: Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. In R. Kent (Ed.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa: Estudios comparativos*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Silva, R. (1992). *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Banco de la República.
- Spector, H. (2008). The Academic Study of Law in Argentina. *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*(15), 6-15.
- Stevens, R. (1983). *Law school: Legal education in America from the 1850s to the 1980s*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Weston, C., & Cranton, P. A. (1986). Selecting Instructional Strategies. *Journal of Higher Education*, 57(3), 259-288.

Artículo concluido el 27 de Julio de 2014

Montoya Vargas, J (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica. REDU – Revista de Docencia Universitaria. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 177-200.

Publicado en <http://www.red-u.net>

***Juny Montoya Vargas***

***Universidad de Los Andes  
Centro de Ética Aplicada***

***Mail: [jmontoya@uniandes.edu.co](mailto:jmontoya@uniandes.edu.co)***



Juny Montoya es abogada y especialista en Derecho Comercial de la Universidad de Los Andes y es Doctora en educación de la Universidad de Illinois (becaria Fulbright). Ha sido profesora de la Facultad de Derecho en la que ha desempeñado distintos cargos académicos y directivos y dirigió el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) entre 2006 y 2014. Actualmente, es Directora del Centro de Ética Aplicada y profesora asociada de la Universidad de Los Andes e imparte cursos en Pedagogía y Currículo, Métodos Cualitativos de Investigación, Evaluación en educación y Ética profesional. Es miembro de la Asociación Americana de Evaluación, de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación Docente (RIIED) y del Consejo Editorial de la Revista Educational Action Research (EAR).