

LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA: NOTAS CRÍTICAS SOBRE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN JURÍDICA EN CHILE.

Alejandro Robledo Rodríguez¹

Resumen

El presente ensayo busca explorar y profundizar algunas de las ideas principales en torno al desarrollo educacional 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. En tal orden ubica como valor prevalente, los modos de generación de un sentido de justicia en la formación de los futuros juristas y operadores del sistema de justicia en sociedades democráticas.

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

**Contemporary Higher Education:
critical remarks on the models of legal education in chile.**

Abstract: This essay seeks to explore and deepen some of the main ideas about to the educational development in colleges and law schools, and in particular on the implementation of the different models that these entities have been included in the development of academic curricula. In such places as the value prevailing order, the ways of generating a sense of justice in the training of future lawyers and justice system on democratic societies.

Keywords: Education – Law – Model – Competency – Resistance.

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 Cultura².

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 universitarias³. Esta apreciación fáctica básica, tiene múltiples declinaciones y explicaciones según sea la óptica que opere para analizarle: Sociológica, psicológica, filosófica, jurídica, epistemológica o teológica. En nuestro caso, la perspectiva de atención será ante todo la especialidad de la filosofía jurídica y jurística dikelógica.

¹ Licenciado en Ciencias Jurídicas. 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: larobledo@miauandes.cl

² Texto manuel manson

³ Según cifras de www.iste.org

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 filosófica⁴.

Y es que, si 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 Derecho de nuestras Universidades 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 política⁵. Las razones de ello, se deben entre otros aspectos, a la expansiva cobertura educacional que en Chile han desarrollado las Universidades que imparten la carrera de leyes y al incesante egreso de nuevos profesionales Abogados que según cifras oficiales, actualmente llega a los 20.000 aproximadamente⁶. Señalamos que la apreciación no puede ser sino crítica, pues entendemos por tal una actitud cuyo cometido es, esencialmente, mejorar el *status quo* de comprensiones e implicancias prácticas así como las antelaciones teóricas. Además, su tenor es parte de un relato más complejo, vehiculado por la experiencia académica y el acopio de influencias sociales y políticas, que hoy se hacen un eco insoslayable en la sociedad chilena. De modo que, no se trata de un criticismo a priori, sino de una evaluación razonada del actual estado de cosas en que se encuentra la Educación Superior en nuestro país. En efecto, como señalamos, la cuestión de las coberturas o su ampliación, según cifras del Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC)⁷ en la última década casi superan el 35% de estudiantes ingresantes al sistema, en una período de 10 años lo que implica colegir que en igual período la demanda educativa de nivel superior (universitaria), en Chile, ha crecido en 14.000 mil estudiantes⁸. Cobertura que predicada respecto de los postulantes y futuros abogados –en particular-, no deja de presentarse como abrumadora. De hecho, las cifras dadas por la Corte Suprema de Justicia indican que en Chile, anualmente juran 1473 abogados (2008), cifras que vienen a cristalizar lo que venimos sosteniendo, esto es, que cobertura no es lo mismo que igualdad de oportunidades, ni aún en un mercado profesional que se pretende competitivo, sino todo lo contrario (a la fecha juran alrededor de 2.456 abogados por año⁹). Tales datos, pueden leerse de varios modos, entre los cuales, para los efectos de plantear un efecto deliberativo intenso, describimos en el siguiente tenor: Por un lado, si miramos los datos de manera positiva y económicamente, vemos como la demanda educativa aumenta progresivamente año con año, mientras que la oferta de carreras técnico profesionales hace lo propio, generando algunas perplejidades en el sistema educacional y en la realidad de los puestos de trabajo¹⁰.

En efecto, podría pensarse que este aumento explosivo de la oferta académica, tiende a la generación de un cierto equilibrio en el mercado universitario, mas con distorsiones tremendas y casi inexplicables. Así, mientras mayor es la demanda educativa y mayor la oferta (Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales), ocurre que los precios o aranceles asignados para cada carrera (aranceles de referencia y aranceles reales), en lugar de disminuir, virtud del principio de

⁴ Cossio, Carlos. El otoro filosófico de las Universidad Argentinas.

⁵ Cifras de la asociación de académicos a honorarios de chile

⁶ <http://www.expansion.com/estaticas/especiales/global-abogados/chile.html>

⁷

⁸ Citar texto del MINEDUC

⁹ Según cifras de la Excelentísima Corte Suprema de Justicia de Chile. (2008).

¹⁰ Un caso de real importancia y que es gráfico de esta situación lo representa de un modo claro la carrera de “investigación criminalística y perito forense” que impartida por no pocas Universidades y Centros de Formación Técnica, tuvieron un punto de quiebre, al constatarse que en realidad los estudiantes, que en gran parte de sus currículos adquirirían competencias de naturaleza y orden jurídicos, en realidad no tenían ni tendrían un campo ocupacional, pues este ya estaba absolutamente filtrado por las instituciones de investigación policial. En el hecho, en algunos casos las carreras de cerraron y en otros o siguieron funcionando o se espera que reabran bajo otra denominación académica.

competencia de mercados teóricamente estables, aumenta progresivamente año con año, llegando a apreciarse aumento de hasta una 120% en algunas carreras como Derecho¹¹.

Como se ve, la primera lectura, por sus matices económico-pragmáticos, aún al mero examen del sentido común, resulta convertirse en una negativa, (esto es, en un segundo modo de ver el problema), pues el corolario conceptual básico se diluye frente al principio fundamental que impera en una democracia consolidada según el cual la Educación es antes que un bien disponible o de consumo, un derecho humano fundamental cuya naturaleza de bien público hace imposible, aún económicamente categorizarlos como de consumo, si seguimos por ejemplo el canon de Samuelson¹².

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”. 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”. 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.

A estos efectos y como una de las causas que ha impulsado fuertemente nuestra razón a este objeto, no podemos sino aludir al complejo escenario que la educación superior que enfrenta en Chile. Al respecto, podemos citar un muy explícito y completo trabajo desarrollado por Humberto Nogueira en que hace un diagnóstico macro de la situación normativa que regula la educación superior chilena y en consecuencia aplica a la educación de los futuros juristas.

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

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

¹¹ Poner el indicador de referencia y valores en dólares.

¹² Samuelson, Patrick & Nordhaus, William. (2005). Economía. Ed. McGraw-Hill. 773 pp.

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”¹³. En efecto, que concordemos 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 lo bueno y Equitativo”¹⁴. 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. Shopenhauer¹⁵.

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.

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”¹⁶.

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”¹⁷. 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 realidad 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), tales como la integratividad de los estudios sociológico-jurídicos, la pertinencia de una antropología jurídica, o tan siquiera de una Filosofía del Derecho, cuyo estudio transversalice el contenido teórico que funda el desarrollo práctico de las ciencias positivas, entre otras tantas experiencias de esta índole. 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

¹³

¹⁴ “Ius est ars et boni et equitas”.

¹⁵

¹⁶ Manson, Manuel

¹⁷ Manson, Manuel.

lo que la idea de Carlos Cossio concidía hace mas de 30 años con la expresión del “otoño filosófico de las universidades argentinas”¹⁸.

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

Desde la óptica de la Filosofía de la Educación¹⁹ y la Filosofía del Derecho²⁰ que guían nuestras elucidaciones, aparecen dos preguntas que engloban nuestra visión: Primero, ¿La educación (socio) 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 derivados 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?

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 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, así distinguimos entre:

I. Modelo Tradicional

Este primer modelo, es el propio de la tradición derivada de una hipertrofia de comprensión de tradiciones exegéticas y de los primeros positivismos, 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”²¹.

¹⁸ Cossio, Carlos. (1987) *El otoño filosófico de las universidades argentinas*. En Lecciones y ensayos, N° 48. Buenos Aires Argentina. ATREA.

¹⁹ La guía crítica deviene de la obra de Dunkan Kennedy y de John Dewey, Manuel Calvelo Ríos y Paulo Freire.

²⁰ 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.

²¹ Gordon, Robert

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”, pero “críticamente pobre”.

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”²². 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 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”²³, como veremos a continuación en otro nivel.

2°. *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*”²⁴. 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 pedagógica o bien carecen de la altura necesaria para poder enseñar algo a sus beneficiarios, futuros juristas y administradores del sistema de justicia.

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)”, constituyen la forma más tradicional que pueda encontrarse en las escuelas y facultades de derecho”²⁵. Un ejemplo que denota lo anterior, son los llamados cursos “*cram*” “dictados por proveedores comerciales para preparar a sus graduados en

²² Gordon, Robert. (2002). p. 5

²³ Gordon, Robert. (2002). p. 5.

²⁴ Goldschmidt, Werner. (1957). *Introducción filosófica al estudio del fenómeno jurídico. Teoría trialista del mundo jurídico*. Ed. Depalma. 633 pp.

²⁵ 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=yys_sela
Papers

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”²⁶.

3°. *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”²⁷ (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”²⁸ 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”²⁹.

En norteamérica, nos dice Gordon, un ejemplo clarificador de esta situación es la Facultad de Leyes de la Universidad de Lichtfield, 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”³⁰.

Por su parte en Latinoamérica, 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’³¹.

Conviene dejar constancia que este nivel persiste muy denotadamente 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

²⁶ GORDON, ROBERT. (2002). p. 3.

²⁷ GORDON, ROBERT. (2002). p. 5.

²⁸ GORDON, ROBERT. (2002). p. 6.

²⁹ GORDON, ROBERT. (2002). p. 6.

³⁰ GORDON, ROBERT. (2002). p. 7.

³¹ 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.

negociables o de 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 o como ha dicho otro autor, un *positivismo jurídico ingenuo*.

4°. 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”³². 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”³³. 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 (*Aufklerum*), 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 practicas diligenciarias y procedimentales. Como se puede comprender, este verdadero nuevo giro copernicano, implica una profesionalización de los currículos 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.

II. Modelo ideológico

Aunque es cierto y consta en diversos estudios que las ideologías ya no tienen la cabida que hace unas décadas tenían en la formación de los futuros juristas, pues las circunstancias globales son diversas, entre otras consideraciones, nos ha parecido conducente referirnos a el, pudiendo vislumbrar en su desarrollo, dos vertientes o declinaciones:

1.- Vertiente liberal-política

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”³⁴.

En su acepción más ambiciosa, el modelo liberal-político de educación jurídica, 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”³⁵. Es más, si consideramos

³² GORDON, ROBERT. (2002). p. 8.

³³ GORDON, ROBERT. (2002). p. 9.

³⁴ GORDON, ROBERT. (2002). p. 13.

³⁵ GORDON, ROBERT. (2002). P. 16.

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 A. Smith (“*la ciencia del legislador*”) que se desarrolló en el “*Wealth of Nations*” y que se inició con una sección de sus “*Lectures on Jurisprudence*”, sobre las políticas que debían perseguirse en el ejercicio del poder político. De modo tal que, es posible apreciar que, para en esta declinación, el modelo ideológico de 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 sobornos 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 antecede, como modelos en función de las necesidades y valores éticos de una sociedad comercial moderna.

2. Vertiente Marxista

Para este tipo de declinación del paradigma en comento, la educación jurídica es “entendida como espacio apto para la toma de conciencia de esa tupida red de instrumentos de represión a la que recurre la clase de los opresores frente a la de los oprimidos, y para la elaboración de estrategias colectivas tendientes a poner en entredicho y criticar al globalidad del orden de los superestructural”³⁶. En este caso, ciertamente, las notas ideológicas son manifiestamente politizantes, en niveles significativamente opuestos a la declinación liberal, y de cuyos efectos no es posible profundizar dados los alcances de nuestra exposición. Con todo, diremos que una polarización como la expuesta, sólo hace reducir a la educación jurídica en un canal de instrumentalización de la persona en función del logro de fines colectivos, dejando de lado su ser, y poniendo sólo de relieve su deber, construyendo, antológicamente, un derecho inconsistente, desarraigado y funcional, y negando todo principios de justicia.

III. Modelo integrativo y supra-ideológico.

Considerando los aspectos consecuenciales de la globalización y el muticulturalismo y sus efectos en la educación jurídica, podemos decir con Rippa Zanin que “va abriéndose camino-hoy en día- en el contexto educativo, un novedoso significado de educación, entendido no ya como simple transferencia de adquisiciones históricamente consolidadas, sino como búsqueda de las soluciones a los problemas emergentes de las personas en la vida real”³⁷. Según esta fórmula y apreciación de la realidad histórico cultural, la educación jurídica, debería transformarse de un modus reproductivo de razones efectuadas previamente y de un modo particular de entender cómo funciona el sistema jurídico, en tanto en cuanto que generador de habilidades para el desarrollo de una sociedad comercial en que el libre intercambio de bienes y servicios constituya un factor clave, hacia un modelo en el que las escuelas y facultades de Derecho, sean centros de impulsión interpretativa de la sociedad, presente y pasada, y actores de la sociedad futura; algo así como “un vivero en el que crecen y un taller en el que se forman los proyectistas de la Polis del mañana, más humana y más humanizadora que la presente”³⁸.

Esta comprensión es producto de la llamada tendencia evolutiva, (aunque no es privativa de ella, pues por ejemplo, en el trialismo jurídico ya encontramos notas muy fecundas en este sentido) y que “asume la interacción entre la persona y la sociedad como un proceso de crecimiento”, en este caso de crecimiento profesional, integral, competencial y ético, en el que el respeto por los que participan en el proceso, y en particular el desarrollo de sus capacidades, antes que la denotación de sus debilidades,

³⁶ GORDON, ROBERT. (2002). p. 32.

³⁷ RIPPA, PAOLO R. P. (2008). *La educación y los modelos educativos*. Los Foros Universitarios. Ed. Universitarias. p. 97

³⁸ RIPPA, PAOLO R. P. (2008). p. 99.

hagan eco en el contexto de una comunidad³⁹ y con talante de responsabilidad social, a diferencia de la tendencia liberal, que fomenta una creatividad jurídica “a-social”, como anota Misfaud⁴⁰.

Todo lo antes dicho, para intentar responder con la óptica material a los cuestionamientos planteados en un principio, implica entonces una muy ardua tarea de autosuperación, para los actores que se desenvuelven mas cotidianamente en el proceso de la Educación Jurídica, e implica una reminiscencia, para decirlo con Platón, de los contenidos clásicos de toda Democracia, precisamente en la conciencia de que “conocer es recordar” (*Esse est reminisci*), a saber:

- Isonomía: Esto es, la igualdad ante la ley, es decir, ausencia de privilegios y discriminaciones.
- Isogoría: Igualdad en el ágora, es decir, igualdad de derecho a hablar, es decir, reconocimiento de identidad participativa de todo ciudadano y la salvaguarda de cualquier expresión legítima: artístico, religiosa, cultural, entre otras.
- Isoletía: Igualdad de impuestos, es decir, la corresponsabilidad ética de la gestión administrativa del Estado.
- Isocracia: Igualdad de acceso los cargos públicos, es decir, el principio de la movilidad social.

Y en virtud de los cual podemos pensar en la “necesidad de estudiar más profundamente no sólo el sistema curricular en su fondo y forma, es decir, tanto en los contenidos que los profesores pretenden enseñar y los alumnos supuestamente aprender y medios por los cuales los profesores y los alumnos dan vida a ese contenido en la clase”.

Por otro lado, coincidimos con Cuneo Maquiavello, en cuanto que en el proceso de enseñanza del derecho, “adoptar la posición más que de un profesor-autoridad, la de un animador del proceso de enseñanza, tratando en la medida de lo posible, de incentivar y apoyar a los alumnos en la construcción de sus propio conocimiento, animándolos a explorar diversas dimensiones de lo jurídico en las consecuencias que esta exploración trae aparejadas, tanto área el conocimiento teórico del fenómenos, como para su aplicación en la realidad de la vida y la práctica profesional. En síntesis, a mi modo de ver, la verdadera autoridad del profesor no radica en que tiene el poder de vida o muerte académicas, ni tampoco en saberlo todo, sino en su capacidad de permitir, a sus alumnos, tomar sus propias opciones, informadamente, movidos por su afán de verdad”. Esto es lo que determinará que los estudiantes de Derecho, se transformen así en incipientes juristas y en profesionales integrales, comprometidos consigo mismos y con su entorno, con perspectivas que vayan más allá del texto positivo, o de la mera elucidación de un caso particular, y que le hagan un configurador de un sistema real de justicia.

6.- Educación superior en Chile: problemas y soluciones, una hipótesis de trabajo dentro de la emergencia social

Si entendemos que en nuestro país obra con profundidad el cúmulo de axiomas y estructuras que supone un Estado de Derecho (art. 1, 5,6 y 7 CPR)⁴¹, respetuoso en primer orden de la juridicidad tanto en el plano constitucional, como legal, una arista no expuesta hasta ahora en las líneas de argumentación sobre la situación de la Educación chilena, es el relativo al rol que juegan los Tratados

³⁹ BLAZQUEZ MARTIN, DIEGO. “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.

⁴⁰ CUNEO, ANDRÉS. (1996). *Materiales para un estudio del fenómeno Jurídico*. Ed. Universitarias. Santiago de Chile. 374 pp.

⁴¹ Constitución Política de la República de Chile. Ed. Jurídica de Chile.

Internacionales en cuanto al ejercicio de los derechos y libertades públicas sobre la materia. Recordemos desde luego, que en el derecho comparado prácticamente todas las constituciones regulan el derecho a la educación y contienen, por cierto, referencias a su control y calidad, junto con el derecho a la libertad de enseñanza, así pueden citarse los artículos 33 y 34 de la Constitución Italiana (1947), el artículo 7 de la Ley Fundamental de la República Federal Alemana (1949), el artículo 34 de la Constitución Francesa (1958) y los artículos 20 y 27 de la Constitución Española (1978). Una fórmula que podría verificarse en Chile sobre el particular, sería implantar en el dialogo público, la necesidad de que el Estado Chileno ratifique el **Protocolo de San Salvador** (virtud del artículo 5° inc. 2° y 19N° 10 de la CPR) suscrito el 5 de junio de 2001 (los tratados son ley en Chile, una vez que son ratificados, de modo que la mera suscripción les resta eficacia), que adiciona elementos a la *Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales*. Este Tratado ya ha sido ratificado por nuestro Estado con fecha 6 de mayo de 2001 y por tanto es parte de nuestro ordenamiento; Pero no así el *Protocolo* referido el cual, específicamente en su artículo 13 preceptúa que: “*Los Estados partes (...) reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación: a. La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b. La enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c. La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”*. A la fecha, han ratificado dicho cuerpo legal otras democracias que ya cuentan con sistema gratuito de educación y con aseguramiento de la calidad (Brasil, Argentina, Ecuador, Colombia, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Paraguay, Uruguay, entre otros) sin que ello signifique, como dice el propio *Protocolo*, “*una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados partes*”, lo que se condice con el *principio de subsidiariedad* consagrado en las bases de la institucionalidad en nuestra Carta Fundamental. Así, ratificado el *Protocolo*, el verdadero “Derecho de la Educación” y el más interesante aún, “Derecho a la Educación”, dejarían de ser papel mojado y las respuestas ya no serían declaraciones políticas y programáticas globales, sino que realidades jurídicas tutelables respecto de todas las personas, sin distinción alguna. Obviamente sería un primer paso (en torno a la gratuidad de la educación) y no una solución a todos y cada uno de los problemas existentes, pero sería un paso firme hacia: Un Derecho Humano real y no meramente declarativo. Así lo viene señalando reiteradamente el Centro de Derechos Humanos (UDP), desde 2003 a la fecha, en sus informes anuales y buena parte de los tratadistas

Conclusiones

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 Protocolo de San Salvador.

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, eso en términos educativos sería 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.

Bibliografía

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

DERECHO A LA LIBERTAD DE EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS. (Spanish) Fuente: Persona y derecho [0211-4526] SANTOS Año:2009 iss:60 pág.:241 -269.

BLAZQUES MARTIN, DIEGO. *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. *La enseñanza jurídica en la universidad frente a las reformas en el poder judicial*. En: Cuadernos de Educación. año VII - número 7 - Córdoba, mayo de 2009.

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_sela (chequeado el 1 de julio de 2013).

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. (2005). *Economía*. Ed. McGraw-Hill. 773 pp.

En textos Legales:

- Constitución Política de la República de Chile (2006). (www.bcn.cl)
- Protocolo de San Salvador al Pacto Internacional de Derechos Sociales, Civiles y políticos 8pacto de San José de Costa Rica). www.OEA.org.