

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA REFORMA CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS EN AMÉRICA LATINA

Jorge WITKER

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Tres modelos de docencia aplicados al derecho*. III. *El derecho como objeto de aprendizaje*. IV. *Epistemología crítica del derecho*. V. *Reflexiones sobre nuevos modelos educativos aplicados a la enseñanza del derecho*.

Este trabajo analiza los retos que enfrentan las facultades de derecho ante los nuevos desafíos de la globalización y nuevas tendencias en el ámbito jurídico, ante las cuales la metodología de enseñanza, tradicionalmente memorística, vertical, debe ceder paso a una metodología más moderna y participativa. Acorde con lo señalado, el autor comenta la reciente reforma del modelo de enseñanza del derecho tradicional a uno centrado en las competencias y habilidades, y que entró en vigor en 2005 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central de Chile.

I. INTRODUCCIÓN

Una de las características de este inicio de siglo es la ruptura de paradigmas tanto a niveles de la ciencia como de la sociedad. La renovación científico-técnica impacta las diversas ramas de la ciencia, destacándose la telemática, informática, biotecnología y nuevos materiales.

Las ciencias sociales, por su parte, afrontan una revisión estructural de conceptos estratégicos: Estado, soberanía, derecho, ecología, poder, etnias, bloques regionales, desintegraciones raciales, etcétera.

Nuevas preocupaciones emergen a la arena internacional: globalización, posmodernidad, interdependencia, neoliberalismo, pobreza ilimita-

da, exclusión y desempleo, registran novedosos retos al hombre contemporáneo.

En este contexto, la educación como actividad reproductora de valores, hábitos, informaciones y roles no es extraña a tales mutaciones, por lo que los especialistas y pedagogos preparan nuevos paradigmas docentes al respecto.

El derecho, como disciplina humana reguladora de conductas, a su vez es sometido a diversos cuestionamientos, pues sus milenarias categorías de vieja estirpe romana no alcanzan la fluidez que la realidad actual reclama y demanda.

Con ocasión de las recientes reformas a los planes y programas de estudio en las facultades de derecho tanto en Chile como en países de Latinoamérica, se hace necesario abordar estas reformas en contextos totalizadores y no parciales, como lamentablemente hemos podido observar en nuestra actividad académica regional.

La reciente reforma al currículo efectuado en la Facultad de Derecho de la UNAM evidencia un retroceso, ya que se ratifica la tendencia a privilegiar la función litigiosa del abogado en detrimento de funciones polivalentes que hoy plantea la globalidad jurídica de los mercados.

Este artículo pretende relacionar la docencia crítica con una epistemología jurídica renovada que rompe con el círculo vicioso de un formalismo jurídico autosuficiente y estéril, que separa norma de contenido (ser, del deber ser), intentando diseñar un derecho abstracto carente de destinatarios humanos y, en consecuencia, ahistórico e irreal, y de paso analizar brevemente una reforma curricular de una Facultad de Derecho chilena.

II. TRES MODELOS DE DOCENCIA APLICADOS AL DERECHO

En la enseñanza del derecho universal es posible identificar sucesivamente tres modelos de docencia:

a) *Tradicional*. Este modelo de antecedentes medievales se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, que centra en el profesor toda la comunicación informativa, —dueño del conocimiento y del método— relegando a los estudiantes a un papel pasivo y receptivo. Es la concepción bancaria de la educación que Paulo Freyre describió con singular crudeza.¹

¹ Freyre, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1973, p. 70.

Los rasgos distintivos de este modelo de docencia son:

- Verticalismo. Al favorecer relaciones en el salón de clases, de tipo jerárquico, de subordinación, competitivas, etcétera. Un superior (maestro) y subordinado (alumno).
- Autoritarismo. Al dar la voz a uno solo de los actores: el docente.
- Verbalismo. Al desarrollar las clases preferentemente a través de las exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes del conocimiento mismo.
- Intelectualismo. Al dar más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística), dejando de lado las áreas afectivas y de los valores, separando el aula de toda relación con la realidad social circundante.²

Estas premisas se presentan en materia de concepto de aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, en los cuales el subjetivismo docente excluye al estudiante de toda participación y de relaciones humanas de igualdad y respeto.³

Este modelo se presenta y reproduce con perfiles acendrados en cualquier escuela o facultad de derecho en México, al cual debe adicionarse un factor sociopolítico evidente. El operador jurídico en México es el intelectual orgánico del sistema político, que como docente, magistrado, juez o notario hace más ideología jurídica que ciencia del derecho.⁴

b) *Docencia tecnocrática*. Este modelo educativo surge en Estados Unidos, y concibe la tarea docente como una actividad “neutral” que adiestra a los estudiantes con base en estímulos premio-castigo descontextualizando los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas. Este modelo se sustenta en la psicología conductista, que considera que el aprendizaje es registrable vía cambios observables que experimentan los estudiantes en su conducta.⁵

Para este modelo, los objetivos de aprendizaje son la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el

² Fauré, Edgar *et al.*, *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Universidad-UNESCO, 1983, p. 28.

³ Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano*, Chile, Dolmen Ediciones, 1994.

⁴ Correas, Óscar, “El derecho en los procesos de integración”, *El Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, México, UNAM, 1993, t. II.

⁵ Bloom, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1984.

estudiante logre y manifieste al finalizar un ciclo de instrucción. De su formulación parte la acción educativa.⁶

Los contenidos informativos, por su parte, se unen a la conducta (conducta-contenido) y desglosan y desagregan materias, con lo que se descontextualizan y neutralizan de toda relación valorativa sociopolítica.

Las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por sofisticados medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se orienta a la verificación de los objetivos planteados en las metas, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en ellos.⁷

Este modelo docente se ha observado muy limitadamente en las escuelas y facultades de derecho en México, por causales culturales obvias, pero que por el impacto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte no debe descartarse, máxime que el derecho anglosajón comienza a moldear algunas instituciones del derecho mexicano.⁸

c) *Docencia crítica*. Como reacción a la docencia tradicional y al modelo tecnocrático surge la docencia crítica, que concibe a la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su “deber ser” para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera “una buena enseñanza”, sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos.⁹

En efecto, profesores y alumnos tienen que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperando para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto.

Se trata de humanizar las relaciones docentes con base en premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional.¹⁰

Como se ve, se trata de explicar el fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia que la del salón de clases. Desde la escuela y desde la

⁶ *Idem*.

⁷ *Idem*.

⁸ Las leyes federales de Competencia Económica y de Metrología y Normalización incorporan instituciones anglosajonas a sus cuerpos normativos.

⁹ *Curso Taller de Didáctica General*, Universidad de Colima, México, 1995.

¹⁰ Maturana, Humberto, *op. cit.*, nota 3.

sociedad. Esto permite ubicar la tarea docente y conocer cuáles son sus limitaciones y potencialidades reales, cuáles son los elementos que desde fuera o desde dentro del salón de clases están influyendo y condicionando la labor del docente, cuáles son los problemas que, aunque se presentan en el aula, no tienen una explicación ni una solución en ella, pues son reflejo de un problema social complejo.

Estamos hablando entonces de tres niveles de análisis para comprender el fenómeno educativo.

1. El social. En donde se analizan las causas políticas, económicas, culturales, etcétera, que explican y determinan fenómenos que se presentan en el aula. Por ejemplo, el fenómeno de la masificación de la enseñanza no se origina propiamente en la escuela, sino en políticas educativas a nivel nacional; sin embargo, repercute en el salón de clases con el arribo de grupos muy numerosos, que obligan a los maestros a buscar formas de trabajo para grandes grupos.

2. El escolar. En donde es necesario analizar el conjunto de costumbres que se han convertido en normas y principios que se aplican con rigidez y en forma impersonal, y que necesariamente se reflejan en el aula. Edificios especiales para la enseñanza, horarios fijos para aprender, programas de estudios preestablecidos, calendarios para evaluar, etcétera.

3. El del aula. En donde el profesor enfrenta básicamente tres problemas:

a) Las concepciones que tanto el docente como los alumnos tienen sobre lo que es enseñar y lo que es aprender, y que repercuten en la tarea docente. La escuela es una institución con funciones, roles, normas y contenidos definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en el aula. La experiencia escolar ha asignado roles específicos a alumnos y maestros; por tanto, el primer paso es cuestionar nuestras propias concepciones y las de nuestros alumnos. ¿De dónde provienen? ¿Qué relación existe entre lo que creemos y nuestro quehacer cotidiano?

b) Las relaciones interpersonales en el aula. Sabemos que hay un maestro que enseña y unos alumnos que aprenden unos contenidos que el plan de estudios propone, pero, ¿qué es lo que realmente se enseña y aprende en el salón de clases? Ciertamente, mucho más que mera información sobre la materia.

c) La selección de los contenidos a manejar.¹¹

¹¹ *Curso Taller de Didáctica General, cit.,* nota 9.

Respecto al aprendizaje, este modelo lo considera como un proceso dialéctico que se nutre de interacciones grupales e individuales que actúan no sólo sobre el área cognoscitiva, sino en el campo de un crecimiento humano integral.

Bajo la filosofía anterior, los objetivos de aprendizaje, los contenidos de la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación son redimensionados en torno a una actividad participativa permanente, acompañada de una coordinación docente que estimula y propicia verdaderos aprendizajes significativos.

III. EL DERECHO COMO OBJETO DE APRENDIZAJE

El modelo de docencia crítica plantea a la enseñanza del derecho desafíos colosales, que al analizarlos nos conducen a comprender que el modelo tradicional de tantas raíces en las facultades y escuelas de derecho tiene su explicación lógica en el concepto y contenido del derecho como disciplina social.¹²

En efecto, el cómo enseñar o aprender va unido dialécticamente al qué enseñar o aprender.¹³

El modelo de docencia jurídica tradicional supone al derecho como el *conjunto de normas* que rigen la conducta de los hombres en sociedad. Por tanto, ellas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico. Las normas prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas.

Así, el derecho se reduce a normas autosuficientes que se integran a un sistema y que diseñan un deber ser que no debe confundirse con el ser. Un dualismo neutro, ahistórico, que separa tajantemente forma y contenido. La forma —norma— es la materia prima de los juristas y abogados, y el contenido es la vida social que sólo importa al hombre de derecho cuando esa vida social impacta o cae en las hipótesis de las normas. El derecho aparece como algo que se encuentra previamente dado. Esto es, un orden previsto o preestablecido para una sociedad o grupo humano; de tal suerte, así concebido el derecho, se presenta como un deber ser a realizar por esa sociedad o grupo humano. Previene un orden que se considera deseable. Así, el derecho se concibe como algo absolutamente independiente de las relaciones sociales, visión ésta que facilita

¹² García Máynez, Eduardo, *Importancia de la teoría*, México, Fontamara, 1994.

¹³ Witker, Jorge, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1994.

un trabajo docente, aséptico y a ideológico funcional al autoritarismo, tan arraigado en nuestros centros docentes de derecho.

Con un objeto de aprendizaje así es fácil colegir que no hay una formación, ni investigación, ni comprensión, ni mucho menos derecho a discrepar o a cuestionar contenidos y discursos.

Discurre un derecho neutral, expuesto por un docente comunicador, frente a un estudiante pasivo y en un contexto institucional subordinado a un aparato hegemónico de dominación política global.

Esta sombría realidad, alejada de toda actividad académica y científica auténticas, permite que la cultura jurídica se estanque y atrofe. Los textos jurídicos, los tribunales, las notarías y las agencias de seguridad se adhieren a esta rutina de dominación, en donde las violaciones al Estado de derecho se vuelven públicas y cotidianas.

El contexto sociojurídico, base de toda formación-información jurídica verdadera, es omitido o expulsado del aula. La historia de instituciones jurídicas creadas para otras épocas y lugares reemplaza la realidad de aquí y ahora, en donde las crisis del derecho y sus instituciones se perciben con la simple lectura de revistas y periódicos.¹⁴

IV. EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA DEL DERECHO

Partiendo del postulado kantiano de que “la ciencia crea su objeto”, y concibiendo la ciencia como postulados abstractos de base hipotética deductiva, el derecho puede ser objeto de diferentes enfoques metodológicos, y ello depende del punto de vista del investigador o jurista. Al respecto, señala con razón Calsamiglia: “no se puede pretender conocer absolutamente un fenómeno, sino que es preciso ser conscientes de que en la selección y delimitación del objeto formal existe cierta arbitrariedad que sólo es justificable en la medida que el modelo sirve para explicar la realidad”.¹⁵

Ahora bien, el fenómeno jurídico supera con creces las formas o categorías aceptadas por los normativistas de diversos tipos. La vida humana, la vida social, en cuanto materia jurídica, se compone de un conjunto de actos y de comportamientos de los hombres, y de una serie de situaciones

¹⁴ Sherer García, Julio, *Estos años*, México, Océano, 1995.

¹⁵ Calsamiglia, Albert, *Kelsen y la crisis de la ciencia jurídica*, Barcelona, 1978.

que se presentan como punto inicial y punto final de los actos y comportamientos.¹⁶

Esto es, ontológicamente el derecho debe configurarse por normas-valores y realidad social, y no limitarse exclusivamente al ámbito normativo, pues el contenido de ellas es una relación de “paragua” campo sombreado, insoluble para todos los momentos de la validez jurídica.¹⁷

Se trata de proponer una ruptura epistemológica que supere el campo normativista (ontologismo sustancialista) y entre de lleno a considerar contenido y ser de las relaciones sociojurídicas.

Como afirma, con razón, Carlos Santiago Nino:

Los estudiosos del derecho hacen muchas cosas diferentes aún dentro de los confines de la especulación teórica, concentran y explican el alcance de leyes y decisiones judiciales, preparan o sugieren reformas legales, dan cuenta de la evaluación histórica de cierta institución jurídica, explican el contexto socioeconómico de cierta regulación y sus consecuencias en el plano social, elaboran y discuten construcciones que llaman teorías, proponen distinciones conceptuales destinadas a esclarecer la comprensión de los fenómenos jurídicos, encaran discusiones de filosofía política y moral para justificar instituciones jurídicas, contrastan el discurso normativo con sectores de la realidad social, evalúan el comportamiento de los operadores del derecho en relación al sistema normativo en general, etcétera.¹⁸

Lo anterior indica, en parte, que se trata de variadas actividades que efectúan los juristas, los cuales deben operar sobre objetos amplios y polivalentes. Si bien lo normativo es importante, dicho campo no agota su quehacer global.

Otro aspecto no menos relevante es que lo normativo tiene constantes acoplamientos con la realidad social. En efecto, al momento de la creación de la ley, el legislador extrae de la realidad los elementos que plasmarán el contenido normativo. Realidad social, cultura, historia y exigencias coyunturales alimentan en todo momento al legislador.

En cuanto a la aplicación de la ley, la decisión judicial, en general, o el intérprete aplicador deben subsumir el hecho hipotético en la norma, obteniendo de allí un resultado dialéctico entre forma y contenido.

¹⁶ Reale, Miguel, *Fundamentos del derecho*, Buenos Aires, Depalma, 1976.

¹⁷ Robles, Gregorio, *El pensamiento jurídico contemporáneo*, Madrid, Debate, 1992.

¹⁸ Nino, Carlos S., *Algunos modelos metodológicos de ciencia jurídica*, México, Fontamara, 1993.

Pero a estos aspectos que pudiéramos llamar internos o intrajurídicos se suman elementos que evidencian que el derecho en su aspecto exclusivamente normativo es incapaz de abordarlos y asimilarlos.

Las concepciones normativistas están ancladas en premisas esenciales tales como la ley, como fuente básica del derecho; el Estado nacional, como institución esencial creadora de un derecho interno o doméstico; tribunales jurisdiccionales, para resolver la mayoría o totalidad de las controversias; los Estados, como únicos sujetos del derecho internacional, etcétera.

Un formalismo radical no acepta los cambios sociales y tecnológicos que en el mundo actual han debilitado todas esas premisas fundamentales.

En efecto, la globalización posmoderna ha descentralizado las *fuentes* creadoras de derechos, y hoy las cámaras de comercio internacional crean códigos y principios que no pasan por los poderes legislativos y rigen las relaciones entre particulares de diversos países y regiones (Incoterms-arbitrajes, etcétera) (pluralismo de fuentes).¹⁹

En cuanto a los Estados nacionales y sus respectivos derechos domésticos, los tratados comerciales internacionales cada vez más absorben los derechos internos, regulando sectores básicos (inversiones, propiedad intelectual, comercio exterior) ayer disciplinados por legislaciones internas.

En materia de resolución de conflictos, el comercio internacional va imponiendo los mecanismos alternativos (conciliaciones, arbitrajes, paneles) que van relegando el proceso ordinario ante tribunales nacionales o cortes internacionales.

El derecho internacional, hasta ayer reacio a aceptar la participación de sujetos no estatales en las relaciones mundiales, hoy acepta a las organizaciones no gubernamentales y a las empresas transnacionales como sujetos actuantes en la vida de las relaciones internacionales.

Ante estos procesos y fenómenos se hace indispensable replantear toda la epistemología del derecho que arranca del contrato social de Rousseau, que avanza con Hobbes, Locke, Hume, Kant, etcétera.²⁰

Debe incorporarse a esta nueva teoría del conocimiento jurídico la relación poder-Estado-derecho; los conflictos de intereses que rodean toda relación jurídica y los factores psicológicos y fenomenológicos que se presentan. En otras palabras, abrir el espacio a un sincretismo metodoló-

¹⁹ Peces-Barba, Gregorio, *Introducción a la filosofía del derecho*, Madrid, Debate, 1984.

²⁰ Díez Picazo, Luis, *Experiencias jurídicas y teoría del derecho*, Barcelona, Ariel, 1993.

gico, práctico y ontológico ante un fenómeno complejo y social como es el fenómeno jurídico.²¹

V. REFLEXIONES SOBRE NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Entre las experiencias innovadoras en materia de la enseñanza del derecho es necesario considerar la reciente reforma del modelo de enseñanza del derecho tradicional a uno nuevo, centrado en las competencias y habilidades de los estudiantes, que entraron en vigor el 1o. de enero de 2005 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central de Chile.

En efecto, podríamos decir que este nuevo modelo se inscribe en lo que anteriormente denominamos el modelo tecnocrático o docencia tecnocrática del derecho, afirmación ésta que sustentamos en los considerandos que a continuación se plantean.

1. *Introducción*

El perfil de egreso según competencias constituye un replanteamiento formal de los estudios jurídicos, sustentados en la taxonomía de Benjamín Bloom, que percibe el aprendizaje como proceso planificado que en torno a objetivos conductuales debe actuar en las tres áreas del alumno (cognitiva, habilidades-destrezas y lo valórico).²²

La experiencia latinoamericana de implantación de este modelo educativo al campo jurídico fue negativa, por dos grandes limitantes:

a) Epistemológicamente, segmenta los contenidos jurídicos de la visión de totalidad con lo que refuerza el enfoque disciplinar, opuesto a la ciencia actual que postula la inter y transdisciplinariedad.

b) Encasilla la función docencia-aprendizaje en parámetros eficientistas que exigen estudiantes sobresalientes y maestros proactivos y sistemáticos, que en el ámbito de la enseñanza del derecho no es viable encontrar por carecerse de una profesión decente que el ejercicio de la abogacía rechaza por principio. No hay servicio profesional de carrera docente en las escuelas y facultades de derecho en la región.

²¹ Hernández Gil, Antonio, *El abogado y el razonamiento jurídico*, Madrid, 1975.

²² Bloom, Benjamín S., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1994.

En Perú, Colombia y Venezuela se intentó, sin éxito, aplicar este modelo en algunas facultades por las causales mencionadas. En Estados Unidos sólo la Universidad de Stanford mantiene la taxonomía para algunos cursos de su currículo.²³

2. Breve análisis del texto

No cabe duda que los profesionales no se construyen, sino se forman integralmente con base en experiencias de aprendizajes planeadas por la Facultad, cuya misión fundamental es propiciar y desplegar en los estudiantes el criterio jurídico para poder insertarse creativa y eficientemente en la cambiante realidad de Chile y su entorno global.

Para coadyuvar a la creación del criterio jurídico participan cuatro aspectos señalados en el informe de rediseño de la carrera de derecho de la Universidad Central de Chile. Aspectos valórico, actitudinal, de habilidades profesionales y cognitivos jurídico-social, aspectos que, sin embargo, deben converger en forma simultánea y con un enfoque cualitativamente diferente al señalado en dicho documento, el cual expresa lo siguiente:

a. En el aspecto valórico

Por cultivar los principios de pluralismo, tolerancia activa y reconocimiento de la diversidad.

Por reconocer la justicia y la seguridad jurídica como valores rectores de la disciplina jurídica; la prudencia como virtud de su actuar, y la solidaridad como valor de relación con los demás.

Por presentar vocación de servicio público y de responsabilidad social.

Por apreciar el régimen democrático como forma de gobierno para la sociedad nacional.

Por adherir a la protección y fortalecimientos de los derechos fundamentales de la persona humana.

b. En el aspecto actitudinal

Por una disposición proactiva frente a su desarrollo personal y profesional, reconociendo como necesidad el aprendizaje continuo.

Por cultivar la autoestima, el liderazgo, las relaciones interpersonales, la asertividad y comunicación efectiva, la creatividad, el acervo cultural, el pensamiento reflexivo y crítico, la flexibilidad y apertura al cambio, con disposición permanente para ampliar su tejido social y capaz de adoptar una posición de resiliencia frente a las dificultades que le presenta el entorno.

²³ Brophy, Jere, *La enseñanza*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

Por privilegiar las acciones de cooperación, con disposición para el trabajo en equipo, siendo capaz de asumir con sentido de responsabilidad los compromisos contraídos.

Por tener una posición de compromiso con la realidad y el desarrollo social, político y económico de su comunidad.

c. En el aspecto de las habilidades profesionales

Por utilizar patrones técnicos para los procesos de litigación, negociación, construcción de convenciones, mediación, arbitraje, prevención y solución de controversias.

Por dominar los elementos básicos de la investigación jurídica y social.

Por comunicarse con corrección de manera oral y escrita, conociendo los fundamentos del discurso controversial y tiene dominio en el lenguaje jurídico, siendo capaz de argumentar y razonar jurídicamente.

Por estar capacitado para utilizar como usuario herramientas informáticas para la ejecución de sus actividades académicas y profesionales.

Por asumir el rol de coadyuvante a la función de justicia en el Estado de derecho.

d. En el ámbito del conocimiento jurídico y social

Por conocer y comprender los conceptos dogmáticos y categorías fundamentales de las ciencias jurídicas.

Por poseer un conocimiento sistemático de los principios generales e instituciones esenciales del ordenamiento jurídico, apreciadas desde la vertiente del derecho público, derecho privado, derecho procesal, derecho económico, ciencias penales y de la ciencia del derecho.

Por dominar los conocimientos que le permiten analizar y resolver situaciones jurídicas con un adecuado manejo de las fuentes, identificando los hechos relevantes, las normas y principios aplicables, y dando una solución al problema planteado.

Por tener los conocimientos que lo capacitan para realizar un análisis filosófico e histórico de las fuentes y principios del ordenamiento jurídico nacional, y compararlo con otros sistemas jurídicos, en sus aspectos generales.

Por poseer conocimientos y criterios básicos en el área de las ciencias sociales y las humanidades que le permiten una comprensión del derecho y su trascendencia social, así como el ejercicio de las diversas profesiones jurídicas.

Por dominar los conocimientos requeridos, para ejercer la profesión de la abogacía, previo cumplimiento de los requisitos legales exigidos para la obtención del respectivo título profesional.

En efecto, lo valórico-actitudinal no puede estimularse si la teoría jurídica que orienta a todas las materias está adscrita a una sola concepción del “mundo jurídico” (dogmática jurídica). El pensamiento único, de tan nefastas consecuencias en la historia moderna, no puede dominar una reforma curricular que pretenda obtener un egresado dotado de competencias y ventajas comparativas subsecuentes.²⁴

Lo valórico en el derecho es abrir el objeto de estudio a una idea de totalidad que responde finalmente al logro de una sociedad plural, solidaria, en donde el hombre constituye el centro esencial en torno al cual la convivencia pacífica regulada por el derecho se imbrican y convergen. Hombre-sociedad-derecho se armonizan e integran, dando objetividad a la premisa de que el derecho es una ciencia social. De esa forma, responsabilidad social y apego, y respeto al régimen democrático fluyen en forma natural y se asimilan espontáneamente por parte de los estudiantes.

Lo actitudinal no surge de los buenos deseos de maestros y autoridades. En efecto, si el derecho como objeto de aprendizaje y estudio se presenta y cultiva como fenómeno jurídico-social, que tiene como centro al hombre y su entorno, el autoaprendizaje, la autoestima, el pensamiento reflexivo y crítico, la tolerancia al pensamiento distinto, el respeto a la libertad de información e investigación (libertad de cátedra) conforman una cosmovisión en el estudiante cualitativamente distinta a la tradicional. Como es dable percibir, valores y actitudes se construyen en el trabajo docente en que el diálogo y la tolerancia son consustanciales al proceso de aprendizaje de los fenómenos jurídicos.

Respecto a las habilidades de aprendizaje que devienen después en habilidades profesionales, no pueden actuar separadas de la búsqueda e indagación de los conocimientos jurídicos, los cuales se presentan tridimensionalmente en la sociedad. Un conocimiento jurídico integral, no parcial ni trunco de las instituciones jurídicas, se obtiene en el desarrollo de habilidades intelectuales que el docente debe propiciar en el estudiante, problematizando normas, hechos y valores, e invitando a los estudiantes a pensar e informarse para abordar los problemas y soluciones jurídicas. Un enfoque unilateral, exclusivamente dogmático de una institución jurídica, inhibe todo pensamiento y actitud crítica y desplaza la inquietud investigativa o la simple curiosidad que los estudiantes naturalmente desarrollan en una cátedra plural, tolerante y de alto contenido argumental.

²⁴ García Máynez, Eduardo, *Positismo jurídico, realismo sociológico e iusmaterialismo*, México, UNAM, 1997.

El binomio habilidades y conocimientos jurídicos abre a la creatividad imaginativa de los estudiantes un potencial de horizontes, relaciones, comparaciones, que el derecho como fenómeno jurídico-social posibilita, que las propias clasificaciones estancas del derecho tradicional se perciben como obstáculos para registrar y dar cuenta de procesos jurídicos nuevos y contemporáneos, que ni remotamente el ilustre Ulpiano imaginó. El derecho de la empresa, los contratos informáticos, el comercio cautivo, los *joint venture*, los contratos llave en mano, la propiedad intelectual, los contratos de intangibles (derechos de las telecomunicaciones), la biotecnología y la compraventa de órganos, los contratos de coproducción (muy extendido en empresas chilenas que fabrican en China con marca propia, ajena, legal o pirata), los tratados de libre comercio, el derecho de la organización mundial de comercio, etcétera, son instituciones, procesos y fenómenos que no encuadran ni remotamente en las clasificaciones estancas que ancladas en territorios nacionales, propios de la era moderna, se han quedado como estatuas de sal observando el complejo universo de la globalización jurídica en construcción.

Finalmente, la taxonomía de Benjamín Bloom que se plantea en este modelo no puede operar sobre las “vasijas viejas” del derecho tradicional. Es decir, pese a la complejidad que su implementación exige de maestros y alumnos, requiere un cambio epistemológico sobre el derecho que por lo menos incorpore un esquema tridimensional del mismo, en el cual la norma (dogmática jurídica) el hecho o realidad social (sociología jurídica) y los valores e intereses protegidos históricamente (axiología jurídica) tengan la misma relevancia de aprendizaje y permita que los estudiantes autónomamente se informen (fomento natural a la lectura), cotejen la praxis (fomento real de percibir al derecho como ciencia social-humana) y reflexionen valóricamente, con los cual se estimula una ética de participación democrática, solidaridad, probidad y transparencia, no a nivel de discurso o monólogo docente sino de vivencias (actitudes para indagar, informarse en diversas fuentes, discutir, tolerar y aceptar diversos puntos de vista) que un nuevo plan de estudios debe propiciar.²⁵

3. Perfil del egresado

Suscribo la totalidad de ellos, debiendo agregar objetivos formativos. Nada se dice allí de la escala valórica que se propicia ni de las habilida-

²⁵ Witker, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, Bogotá, Temis, 1989.

des y destrezas que el alumno alcanzará (por ejemplo, tener una visión integral y totalizante del derecho chileno), estar capacitado para conocer elementos básicos de derecho comparado de países como Estados Unidos, Unión Europea, por lo menos. Conocer aspectos jurídicos de las empresas con relación a los tratados de libre comercio suscritos por Chile.

4. Conclusiones

El modelo educativo tecnocrático a implementar tiene serias limitantes para el quehacer de una facultad de derecho que se ha estructurado al estilo tradicional.

Un intento de taxonomía sobre viejas concepciones y contenidos jurídicos cerrados (derecho civil, mercantil, público, procesal, penal, etcétera) no provocará cambios formativos significativos en los estudiantes, y menos en el egresado, que deberá actuar en un escenario cambiante y de gran influencia internacional y global.

Por otra parte, en la tipología de competencias hay confusión entre lo cognitivo y lo procedimental. Así, en lo cognitivo los niveles "conoce, identifica e interpreta" son muy elementales para el aprendizaje jurídico. Recuérdese que el abogado y jurista aplica, compara, extrapola, coteja, explora, describe, analiza, evalúa, sintetiza, etcétera, situaciones jurídicas implícitas en contextos socioculturales distintos, por lo que la conducta "conocer" es exigua y mínima por decir lo mínimo.

En cuanto al área procedimental, hay que aclarar más confusiones. Esta área en Bloom se refiere a los instrumentos con que el estudiante procesa y registra la información que deviene en conocimiento jurídico. Por ejemplo, los verbos transitivos *analizar*, *subsumir*, *definir*, etcétera, son conductas del área cognitiva y no del área procedimental. Por su parte, son del área mencionada, en cambio, las técnicas de manejo de la información, tales como resumir, reseñar, ubicar, identificar, compendiar, recopilar, exponer lógicamente, citar, fichar, redactar una demanda, proyectar una sentencia, navegar en Internet, identificar una sección del diario oficial, manejar la geografía de los códigos, la clasificación de jurisprudencia, etcétera.

Así el manejo de fuentes-información-lecturas dirigidas, realizadas en equipo o en grupo, actúa sobre el área interpersonal o actitudinal en donde la tolerancia, el respeto a las ideas de otros, la solidaridad, la proyección ética, el compromiso social y la valoración de la justicia fluyen na-

turalmente en la construcción o reconstrucción de conceptos y principios tan importantes para el hombre de derecho.

Finalmente, una actualización de los contenidos (programas) de los cursos que hoy se imparten con una visión tridimensional del derecho debería ser una premisa de previo y especial pronunciamiento para diseñar un modelo educativo jurídico alternativo en un Chile tan pragmático y mercantilista como el actual.

Una idea que lamentablemente ha estado ausente en los cambios curriculares jurídicos en América Latina, de los últimos años, es el referido a la formación docente y la indispensable carrera profesional que debe acompañar a las distintas disciplinas jurídicas formativas e informativas y que debieran acometer conocimientos que distingan los conocimientos que se deben enseñar, junto a los conocimientos necesarios para enseñar. Ambas vertientes nos parecen básicas, a las cuales debemos sumar los saberes sobre la práctica, que no sólo se deben volcar al litigio judicial, sino a la práctica del procesamiento de la información jurídica, tanto nacional como internacional y comparada. En otras palabras, una reforma curricular que no contemple una reforma cultural y actualizada de los docentes se vuelve letra muerta a poco andar.