

Tópicos acerca de los planes de estudios jurídicos en Chile (y un nuevo currículum posible)

ENZO SOLARI, JOHN CHARNEY y LAURA MAYER*

RESUMEN

Los autores identifican algunos tópicos subyacentes en el enciclopédico plan de estudios de Derecho de universidades chilenas complejas y selectivas, intentan someterlos a crítica y refutación por su escaso entendimiento, tanto de la autonomía con que ha de tratarse y que debe educarse y esperarse del estudiante universitario como de los criterios que hay que emplear contemporáneamente en la docencia superior, y terminan añadiendo y comentando una propuesta de currículum jurídico para tales universidades.

PALABRAS CLAVE

Educación jurídica - Academización - Enciclopedismo - Universidad selectiva - Autonomía.

Topics about the study of law in Chile (and a new possible curriculum)

ABSTRACT

The authors identify some topics underlying the encyclopedic curriculum in law schools of selective and research oriented chilean universities.

* Escuela de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Los autores agradecen los comentarios y críticas del profesor Pablo Arellano, quien en modo alguno es responsable de la argumentación aquí desarrollada, así como de los evaluadores

Based on a precarious understanding of autonomy as a principle required, not only in academic practices, but also as something that students are expected to develop, these topics are criticized and refuted. They are also examined under a set of criteria that are necessary to employ in higher education. Lastly, the article presents and explains a curriculum proposal for these schools of law.

KEYWORDS

Legal education - Academic turn - Encyclopedism - Selective university - Autonomy.

En el último tiempo, las escuelas de Derecho complejas y selectivas han experimentado en Chile importantes cambios en la composición de sus cuerpos docentes. Si hace unos pocos años ellos se componían casi exclusivamente de abogados practicantes que dedicaban parte de su tiempo a la docencia (*profesionales docentes*), hoy se componen de un número importante y creciente de académicos a tiempo completo (*docentes profesionales* y además *investigadores*).¹ La envergadura de las transformaciones experimentadas a nivel de los profesionales de la enseñanza del Derecho no ha estado, sin embargo, al nivel de los cambios que se han efectuado en los instrumentos utilizados por algunas escuelas de Derecho para su enseñanza. En efecto, muchos de los planes de estudios académicos utilizados siguen siendo muy parecidos a los implementados durante la época de predominio del profesional docente. Esta situación nos

anónimos de *Academia*, cuyas observaciones nos fueron útiles para mejorar aspectos poco claros o insuficientemente justificados del texto original. Asimismo agradecen el trabajo de edición de los ayudantes Gonzalo Agliati y Marcelo Espinosa.

¹ Vid. Agencia Acreditadora de Chile, Acuerdo de Acreditación nro. 447, Carrera de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016, p. 16; Qualitas, Acuerdo de Acreditación nro. 155, Carrera de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2012, p. 7; Agencia Acreditadora de Chile, Acuerdo de Acreditación nro. 61, Carrera de Derecho, Universidad Diego Portales, 2011, p. 7. Ver además MUÑOZ, Fernando, "¿Hacia la academización de las facultades de derecho en Chile? Un análisis teórico y comparado del conflicto de las profesiones", en *Revista de Derecho (Valdivia)*, vol. XXVII, nro. 1, 2014, pp. 9-25. Seguimos la nomenclatura que usa BERNASCONI, Andrés, "La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile", en *Estudios sobre educación*, nro. 19, 2010, pp. 141-142.

lleva a preguntarnos cuáles pueden ser, en Chile, las pretensiones curriculares de pregrado en una escuela de Derecho crecientemente academizada, selectiva y dentro de una universidad compleja, tanto desde un punto de vista académico como desde uno profesional.² Uno de nosotros ha propuesto algunos cambios nada copernicanos³ que ahora quisiéramos detallar algo más. Tales modificaciones conservadoras ya se aprecian en algunos planes de estudios de universidades chilenas (nos referimos a las propiamente tales, es decir, a instituciones en cuyo núcleo se hallan los ideales de la docencia libre y de la libre investigación),⁴ como en los

² Esta idea de universidades complejas y selectivas (y de escuelas de Derecho caracterizables del mismo modo) es hoy moneda común en el ámbito de los estudios de educación superior. Las universidades complejas (y, por ende, las escuelas de Derecho complejas) combinan de buena forma las variables docencia e investigación; mientras que las universidades selectivas (y las escuelas de Derecho catalogables de la misma forma) son aquellas a las que accederían los mejores talentos académicos, lo que se sustenta en procesos de admisión que hoy por hoy consisten en la obtención de determinados puntajes en exámenes estandarizados, como la actualmente vigente Prueba de Selección Universitaria (PSU), así como en *rankings* de notas escolares. Nosotros, pues, nos referimos a universidades y a escuelas de Derecho que son tanto complejas como selectivas en el sentido recién expuesto. A título ejemplar, *vid.* el último de los *rankings* (de 2016) de Universitas. Grupo de estudios avanzados en educación superior; allí, sobre un total de 61 universidades chilenas, se dejaba sin clasificar a universidades (4) que solo tras ese *ranking* recibieron acreditación o bien cambiaron de acreditación, y se distinguía entre universidades puramente docentes (8), universidades docentes con proyección en investigación (15), universidades de investigación y doctorado en áreas selectivas (16) y universidades de investigación y doctorado (6), agregando a esas 49 universidades, clasificadas o clasificables, aun 12 “universidades” sin siquiera acreditación (disponible [en línea]: <<http://rankin-guniversidades.emol.com/category/rankings/2016/>> [Consulta: 29-5-2017]).

³ *Vid.* SOLARI, Enzo, “El currículum jurídico chileno”, en *Sobre la filosofía jurídica de Jorge Millas y otros ensayos iusfilosóficos, de teoría política y constitucional*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso-Fondo del Libro, 2015, pp. 317-346, especialmente pp. 335-340.

⁴ Uno de nosotros justifica esta idea, en relación con las anomalías del agregado universitario chileno actualmente existente, en SOLARI, Enzo, “Antítesis chilenas sobre universidad, libertad y pluralismo”, en *Revista Estudios Públicos*, nro. 143, 2016, pp. 35-76. Ahora bien, el problema es mayúsculo, porque en Chile ya existen dificultades para reconocer jurídicamente que no hay universidades sin libre docencia e investigación, y además –como en otros contextos donde aquello está claro y resuelto– se presenta la dificultad añadida de las presiones económicas y político-administrativas que reciben las universidades para volcarse en la formación profesional, los mercados laborales, la interacción con las empresas y en una investigación cada vez más

casos de la Universidad Austral,⁵ la Universidad Adolfo Ibáñez⁶ y la Universidad Diego Portales.⁷ Sin embargo, estas novedades conviven aún con mallas curriculares más tradicionales, como las de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,⁸ la Pontificia Universidad Católica de Santiago,⁹ la Universidad de Chile¹⁰ y la Universidad de los Andes.¹¹

Aquí pretendemos impugnar, pues, algunos de los tópicos sobre el currículum jurídico vigentes en Chile y esbozar, en fin, un posible plan de estudios que, sin nada de revolucionario, creemos que mejora el estado actual de las cosas.¹² Conviene empezar, como es obvio, precisando los tópicos curriculares chilenos, aquellas creencias o ideas al uso que suelen oponerse a las pretensiones de *aggiornamento* que, se dice, estarían basadas en un mal diagnóstico del plan de estudios jurídico predominante. Todo lo cual se hará admitiendo de entrada que este es un terreno poco explorado entre nosotros, pues en Chile una reflexión acerca de la educación jurídica prácticamente brilla por su ausencia.¹³

sometida a parámetros instrumentales de medición de la eficiencia intelectual (que suponen, entre otras cosas, la valoración de la cantidad de *papers* que el académico es capaz de “colocar” en revistas incluidas en ciertos índices internacionales).

⁵ Vid. [en línea]: <<http://www.uach.cl/dw/admision/plandeestudio.php?car=1782>> [Consulta: 20-5-2017].

⁶ Vid. [en línea]: <<http://www.uai.cl/carreras/derecho>> [Consulta: 20-5-2017].

⁷ Vid. [en línea]: <http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/derecho/malla/MallaCurricular_derecho.pdf> [Consulta: 20-5-2017].

⁸ Vid. [en línea]: <http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20120823/asocfile/20120823100631/malla_derecho_pucv_pdf.pdf> [Consulta: 20-5-2017].

⁹ Vid. [en línea]: <<http://derecho.uc.cl/Malla-academica-Menu/malla-academica.html>> [Consulta: 20-5-2017].

¹⁰ Vid. [en línea]: <<http://www.derecho.uchile.cl/carreras/4997/derecho>> [Consulta: 20-5-2017].

¹¹ Vid. [en línea]: <<http://admision.uandes.cl/wp-content/uploads/2015/06/Folleto-Derecho-1.pdf>> [Consulta: 20-5-2017].

¹² Una cuestión importante en sí misma y para la estructuración del *currículo*, aquí solo insinuada pero que merecería una atención más detallada, es la de las *condiciones sociales que determinan distintos modos de enseñanza jurídica*; al respecto, *vid.* GORDON, Robert, “Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 91-116.

¹³ Hace poco ya existe en Chile una *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Mientras, en otros lugares, la reflexión acerca de la docencia en Derecho es sostenida en el tiempo y cultivada académicamente; solo por ejemplificar, con

Primer tópico: el currículum jurídico chileno debe ser enciclopédico, esto es, extenso, exhaustivo y compuesto casi enteramente por asignaturas obligatorias, pues así se asegura una mejor formación jurídica. Los currículos aligerados, en cambio, son incompletos, ya que no solo ofrecen una formación jurídica con lagunas dogmáticas, sino que suelen asociarse con universidades simples, sin investigación, puramente docentes y técnico-profesionales.

La impugnación de este tópico se debe a la falacia lógica de *tomar la especie por el género*. En efecto, siendo el género “malla curricular dogmáticamente descargada”, una especie es la “malla curricular dogmáticamente descargada de maneras y con propósitos gobernados por criterios mercantiles y, en cualquier caso, nada universitarios”. Otra especie es la “malla curricular dogmáticamente descargada de maneras y con propósitos gobernados, en cambio, por criterios estrictamente universitarios”. Lo anterior implica afirmar que es posible un currículum dogmáticamente más ligero que el usual en Chile, pero diseñado de forma rigurosa con miras fundamentalmente académicas, esto es, en el seno de una universidad propiamente tal y al servicio de la mejor formación jurídica posible de los estudiantes. El problema del “enciclopedismo a la chilena” es que piensa que siempre *more is more*, cuando en nuestro contexto habría que decir justo a la inversa: *more is less*, en la medida que la estructura de estudios fomenta comportamientos altamente heterónomos, receptivos, incluso reproductivos. Contra esa tentación, aquí se afirma: *less is more*. Todas estas son posibilidades que pueden ser identificadas de manera precisa dentro y fuera de Chile. La ejemplificación de la especie “malla curricular ligera y poco exigente” la ofrece cualquiera de esas “universidades” chilenas, esto es, aquellas que más bien son centros de formación técnica o, en el mejor de los casos, institutos profesionales. Numerosas son las manifestaciones de la especie “malla curricular ligera pero rigurosa”, como, por ejemplo,

publicaciones periódicas –dejando de lado libros–, considérense los norteamericanos *Journal of Legal Education* y *Journal of Lawyering and Legal Education*, la australiana *Legal Education Review*, en Alemania: las revistas *Rechtslehre. Jahrbuch der Rechtsdidaktik* y *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaften*, en Argentina: *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho* de la Universidad de Buenos Aires, en Cataluña: la *Revista de Educación y Derecho* de la Universitat de Barcelona, los internacionales *The Law Teacher*, *The International Journal of Legal Education* y el *European Journal of Legal Education*, y un largo etc.

el plan de estudios (muy orientado profesionalmente) que organiza la enseñanza del Derecho en Alemania.¹⁴

Un corolario de este tópico es que en los planes de estudios de escuelas de Derecho “en serio”, las asignaturas optativas por fuerza habrían de ser pocas, y que las posibilidades de especializarse durante el pregrado tendrían que ser escasas y marginales. Contra ello, debe decirse que una significativa cantidad de asignaturas a elegir puede ser algo valioso y deseable. ¿Por qué no serían compatibles, en un buen plan de estudios de pregrado, una rama de asignaturas obligatorias con otra rama de asignaturas opcionales, sea que estas se constituyan solo como una línea de especialización, sea que además algunas de estas se cursen incluso

¹⁴ “Los estudios mismos suelen imponer pocas estructuras a los estudiantes, lo cual recién en la actualidad se está modificando. Tradicionalmente, había solo seis cursos obligatorios con examen y algunos seminarios opcionales, lo que solía convertir los estudios de Derecho en un desafío con respecto a la autodisciplina. Aún hoy las exigencias varían solo levemente de una facultad a otra. Paralelamente a las primeras clases magistrales se comienza con los tres cursos básicos referidos a las llamadas asignaturas dogmáticas en Derecho Civil, Penal y Público. Estos cursos incluyen la práctica, es decir, la resolución de casos concretos, los cuales son examinados por escrito. Salvo alguna excepción, no se toman exámenes orales durante los estudios. Dependiendo de la Facultad, se agregan solo pocos cursos adicionales. Los más importantes son las tres *grandes prácticas* (otra vez en Derecho Civil, Penal y Público), en las cuales se tratan las áreas centrales de los campos más grandes del Derecho, con exámenes escritos de dos horas y la tarea de redactar un trabajo domiciliario (*Hausarbeit*), realizando un dictamen detallado sobre un caso complejo, en el plazo de cuatro semanas, que requiere, por lo general, trabajo en la biblioteca y/o en casa. Lógicamente existen cursos y clases adicionales en todas las materias de Derecho (tales como Derecho Comercial, del Trabajo, Procesal, Propiedad Intelectual, Criminología, entre otras) y algunos también exigen exámenes escritos. Pero no están en el centro de gravedad de la formación ni representan un requisito obligatorio para llevar adelante los estudios con éxito, sino que cada uno de los estudiantes puede elegirlos según sus preferencias. Incluso existe la posibilidad de profundizar la formación asistiendo a clases de materias como Historia o Filosofía del Derecho, con el formato de seminarios o clases magistrales. Sin embargo, este no suele ser el caso del estudiante promedio en Derecho, y esto repercute, a su vez, en que dichas materias tengan menor presencia en la oferta de cursos”. LIEBRECHT, Johannes, “Formando juristas en Alemania: estructuras, método e ideales”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 13, nro. 25, 2015, pp. 40-41; un ejemplo de *Studienpläne* –con sus seis primeros semestres de ramos básicamente obligatorios– es el de HEIDELBERG, consultable [en línea]: <https://jura.urz.uni-heidelberg.de/mat/materialien/uni_hd_jura_material_11835.pdf> [Consulta: 20-5-2017].

sin tener que conformar una ruta disciplinaria coherente y cerrada? Tal es el caso francés, donde conviven una *Unité d'Enseignement* fundamental, otra *Unité d'Enseignement* complementaria y aun otra *Unité d'Enseignement* libre.¹⁵ En el sistema francés –que, a diferencia del alemán, no se aleja sino que ha adoptado los lineamientos del proceso de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior–, la licenciatura profesional en Derecho (la cual significa que se es jurista, mas no necesariamente abogado) supone tres años de estudios, en los cuales el estudiante puede elegir entre menciones como Derecho, Ciencia Política, Derecho francés y extranjero, Administración Pública y otras, y entre especialidades como Derecho Público o Privado, siendo la *mention* la precisión de una disciplina, y la *spécialité*, la concreción de “los conocimientos y las competencias que se pretenden conseguir o las salidas profesionales”.¹⁶

En el caso británico ocurre algo parecido, pues los tres o cuatro años que dura una licenciatura en Derecho (*LD = Law Degree*, *LL.B = Bachelor of Laws*, o bien, como en Oxford o Cambridge, *BA = Bachelor of Arts degree*) incluyen, junto a las asignaturas básicas obligatorias (Derecho Público, Derecho de la Unión Europea, Derecho Penal, Propiedad, Obligaciones, y *Equity* y *Trusts*),¹⁷ una cantidad importante de asignaturas

¹⁵ “La formación en la licenciatura se encuentra organizada permitiendo a cada alumno, siguiendo una coherencia, establecerse un itinerario personalizado teniendo en cuenta la formación lograda y sus objetivos. Para ello, las asignaturas o materias (denominadas *unité d'enseignement*) se clasifican en tres tipos: a) *Unité d'Enseignement* fundamental, integrada por las enseñanzas que se consideran indispensables para obtener el diploma en una disciplina determinada. Existen dos o tres por semestre. b) *Unité d'Enseignement* complementaria, integrada por las enseñanzas que refuerzan los estudios ya adquiridos, permitiendo elegir una segunda disciplina, adquirir métodos, el dominio de un idioma extranjero o técnicas de información y comunicación. c) *Unité d'Enseignement* libre, integrada por las enseñanzas o actividades que pueden ser escogidas libremente por el alumno, pudiendo no tener ninguna relación con la formación fundamental o complementaria”. SALCEDO, Carmen, “Los estudios de derecho en Francia”, en GARCÍA AÑÓN, José (ed.), *Los estudios de derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008, p. 72.

¹⁶ *Ibid.*, p. 69.

¹⁷ *Vid.* PALAO, Guillermo, “Los estudios de Derecho en los estados europeos de habla inglesa: Reino Unido e Irlanda”, en GARCÍA AÑÓN, José (ed.), *Los estudios de derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008, p. 193.

optativas.¹⁸ De los muchos ejemplos de currículum que pueden aducirse,¹⁹ Oxford es uno de los más sobresalientes, pues allí el plan obligatorio es sumamente escuálido.²⁰ En efecto, en los trimestres 1º y 2º del primer año hay cuatro asignaturas: Introducción romana al Derecho Privado, Derecho Constitucional, Derecho Penal y la primera etapa de un programa tanto de Investigación jurídica (*Legal research*) como de Habilidades de debate (*Mooting skills*). Desde el 3º trimestre del primer año hasta el fin del tercer año hay Derecho Administrativo, Derecho de Contratos, Derecho de la Unión Europea, Teoría del Derecho (*Jurisprudence*), Derecho del suelo (*Land law*), Derecho de daños, Derecho de *trusts* y la segunda etapa de Investigación jurídica y Habilidades de debate.

Otro ejemplo es el de London School of Economics, en el que las asignaturas obligatorias del primer año son Propiedad I, Obligaciones, Derecho Penal, Derecho Público e Introducción al Sistema Jurídico, y todo el resto del currículum, durante los dos siguientes años –salvo el curso obligatorio de *Jurisprudence* del tercer año–, está constituido por asignaturas optativas.²¹

En la Argentina, el caso de la Universidad de Buenos Aires también es interesante. Allí, tras un *ciclo básico común*, hay un *ciclo profesional*, que se subdivide en ciclo profesional común y luego ciclo profesional

¹⁸ “Varían de una a otra Universidad, no solo las asignaturas ofertadas, sino cuáles van a contar con un carácter obligatorio (reducidas en número, para otorgar una mayor flexibilidad al Plan y facilitar la opción del estudiante) u optativo (la mayor parte); otro tanto cabe afirmar de las optativas ofertadas por cada Centro [...] Por lo que, en definitiva, el número y variedad de optativas es muy elevado, contemplándose también la posibilidad de que los alumnos cursen materias de otras Licenciaturas, o que sustituyan alguna por la realización de un ensayo jurídico. Todo ello le otorga al sistema un elevado grado de flexibilidad, permitiendo al estudiante conformar su currículum según sus propios intereses”. *Ibid.*, pp. 192 y 194. Ejemplos de ramos optativos en algunas universidades británicas importantes se hallan en *ibid.*, pp. 194-197.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 197-200.

²⁰ *Vid.* [en línea]: <<https://www.law.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/ba-jurisprudence>> [Consulta: 21-5-2017].

²¹ *Vid.* [en línea]: <<https://www.lse.ac.uk/collections/law/programmes/llb/llb-programme.htm>> [Consulta: 21-5-2017]. Véase el extenso listado de optativos [en línea]: <<https://www.lse.ac.uk/collections/law/programmes/llb/llb-courses.htm>> [Consulta: 21-5-2017]. Esta flexibilidad británica se aprecia también en el hecho de que en muchas universidades es posible combinar el Derecho con otras titulaciones, así como en la existencia de dobles titulaciones. *Vid.* PALAO, *op. cit.*, pp. 200-202.

orientado. En el *ciclo profesional común*, nótese, hay solamente catorce asignaturas, solo dos de ellas anuales, mientras que todas las restantes son cuatrimestrales. En tanto que en el *ciclo profesional orientado*, precisamente hacia las distintas posibilidades de la práctica profesional de la abogacía, existen, por una parte, cinco asignaturas obligatorias cuatrimestrales y, por la otra, una numerosa cantidad de asignaturas adscribibles a siete posibles especializaciones profesionales. La carga horaria total de esta licenciatura es de 2650 horas, de las cuales el ciclo básico común comprende solamente 384 horas, el ciclo profesional común 1042 horas y el ciclo profesional orientado 1032 horas, mientras que las restantes 192 están dedicadas a idiomas extranjeros.²²

A la base de todas estas posibilidades, como es ostensible, se halla una peculiar valoración de la autonomía, puesto que, ¿no es precisamente de la índole de la universidad que la autonomía sea supuesta, aunque a la vez exigida y educada? En el tópico que comentamos, por el contrario, yace –si bien de forma implícita– una intuición diferente: “no se confíe en las capacidades autónomas del estudiante, sino que, como ellas aún no existen, postérguese el trato autónomo, y bríndesele, mejor, lo que se estima tiene que aprender, limitándose sus márgenes de acción para que no elija mal ni desvíe o frustre su propia formación, sin avergonzarse de que la dirección y buena parte de los momentos de reflexión y crítica que acarrea su aprendizaje hayan sido ya decididos y elaborados heterónomamente”. Por ello, esta impugnación del tópico descansa precisamente en una idea clara y distinta, la de que el estudiante universitario ya es, siquiera *in nuce*, un sujeto autónomo, y que el proceso de su formación jurídica ha de consistir en desplegar de manera disciplinada y responsable tal autonomía, en educarla y afianzarla progresivamente, previniendo y reprimiendo, cuando sea necesario, cómodas recaídas en el comportamiento heterónimo. Por cierto, el estudiante universitario es un adolescente durante casi todo el tiempo que toma su pregrado, pero tal cosa no obsta a su educación en la senda de la autonomía, pues si se lo educa en el nivel superior, es para hacer de él alguien capaz de pensar y desempeñarse de forma autónoma, o bien en la esfera profesional,

²² Véase el plan de estudios vigente [en línea]: <http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf> [Consulta: 21-5-2017].

o bien eventualmente en la académica y, en todo caso, en la vida productiva, cultural y política de su comunidad, siempre de las maneras más sofisticadas y autorresponsables que sean posibles. Y tanto actuar como pensar de manera compleja y disciplinada son cosas que no se pueden lograr, como resulta obvio, de manera heterónoma. De ahí que haya que encarar la enseñanza universitaria no con moldes intensamente paternalistas, sino que con estilos, métodos y actividades que vayan reforzando –en un movimiento cada vez más acusado– la autonomía y la disciplina intelectual y moral del universitario. Después de todo, si en la universidad no se le rinde homenaje real y efectivo al lema ilustrado *sapere aude!* y a lo que sabemos acerca del sentido autonomizante del desarrollo moral individual –en especial del niño y del adolescente–, ¿cuándo y dónde se lo hará?²³

Segundo tópico: el currículum debe estar diseñado de manera que los estudiantes pasen tanto, o más, tiempo aprendiendo en aula que trabajando fuera

²³ Para esto, por supuesto, sería necesario volver con cuidado sobre la obra de L. Kohlberg –con su antecedente inmediato en Piaget y, más allá, en la filosofía de Kant, así como con su influjo posterior en actuales teorías de la justicia como las de Rawls y Habermas– acerca del desarrollo ontogenético de la autonomía moral posconvencional a partir de los estadios previos (y cada vez más heterónomos) de la moralidad convencional y preconvencional. Un buen resumen de estos planteamientos en LAPSLEY, Daniel, “Moral Stage Theory”, en KILLEN, Melanie y Judith SMETANA (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva Jersey-Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 37-66. Acerca de sus implicaciones educativas, *vid.* NUCCI, Larry, “Education for Moral Development”, en KILLEN, Melanie y Judith SMETANA (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva Jersey-Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 657-681. Resulta interesante que, cuando se habla de la práctica de la educación moral, el énfasis esté en el establecimiento de un “ambiente moral de la verdad” (*establishing a moral climate of trust*, pp. 664-665), o en el cultivo de una “disciplina del desarrollo” (*developmental discipline*, pp. 665-667: “the basic goal of developmental discipline is to enlist children’s intrinsic motivations for autonomy and social connection to help students engage in moral conduct for their own reasons (...) In these approaches there is an appreciation that moral development requires student’s construction of their own understandings of fairness and not simply the appropriation of adult norms and values”, p. 665) o, en fin, en la publicación y el empleo de las reglas de la institución educadora con especial atención a las peculiaridades de la adolescencia –tan extendida actualmente– (pp. 667-669), en todo lo cual se ha de asumir que la educación moral en la autonomía se basa en la capacidad del estudiante de cuestionar reflexivamente el *statu quo* (“moral education needs to include opportunities for students to question the status quo”, p. 673).

de ella, porque lo que el profesor dice en la sala de clases es decisivo, imprescindible y aun prioritario en comparación con lo que el estudiante puede recabar de otras fuentes por su propia cuenta.

Por cierto, este tópicó no hace más que rematar la tendencia heteronomizante implícita en el anterior, de manera que, en principio, la misma impugnación precedente tendría que plantearse aquí. Y es que el aprecio universitario por la autonomía inteligente, ¿con qué razón podría no alcanzar a la educación jurídica? Pareja distinción entre heteronomía y autonomía se halla en el cultivo de la dogmática jurídica y de otras disciplinas que le son próximas, como la histórico-jurídica y otros saberes sobre el Derecho. Piénsese solo en las consecuencias pedagógicas que tienen las ideas de Jhering acerca de la posibilidad y la necesidad de distinguir, en la dogmática y en otros saberes jurídicos, entre un método receptivo y otro productivo:

[E]n todas nuestras búsquedas y aspiraciones, por muy diversas que sean en todo lo demás, se eleva una fuerza motriz, una idea, según la cual la ciencia no está llamada a adoptar una mera conducta *receptiva* frente al material histórico, sino que debe llevar al derecho y a la profesión jurídica a una configuración *productiva* del mismo. Si tuviera que traducir en una fórmula la dicotomía que, a mi juicio, caracterizará de ahora en adelante nuestro trabajo, no podría hacerlo sino como una oposición entre la ciencia jurídica *receptiva* y la *productiva* (...) Por expresarlo de forma paradójica, si antes se tendía a juzgar el valor de las descripciones y los descubrimientos histórico-jurídicos en función de su adecuación a las fuentes, los logros de la nueva orientación deberán medirse, al contrario, sobre la base de su *no adecuación a las fuentes*. Así mismo, los descubrimientos histórico-jurídicos más importantes del futuro consistirán en principios e ideas que ningún jurista romano emitió jamás. En este sentido, también en la historia del derecho se puede hablar de una actividad *productiva*. Porque, si lo que buscamos es algo objetivamente histórico, su descubrimiento equivale a una obra, a una producción del sujeto. En efecto, ni las abstracciones que este se siente impelido a elaborar, ni las tendencias y las ideas rectoras que este identifica en el desenvolvimiento de la historia, ni las grandes concepciones nacionales a las que este reconduce las proposiciones jurídicas individuales, ni toda esa materia abstracta que acompaña al historiador, en síntesis, es perceptible como tal en la tradición. A través de un método de este género,

llámese como se llame, la ciencia no busca rehuir el material concreto, sino que, al contrario, lo conduce a un grado mucho más elevado de lo que era posible con el método meramente receptivo. Y es que muchas cosas que, para este último método, resultaban baladíes y no merecían ser destacadas, adquieren un valor inesperado para el método productivo, pues en ellas se refleja algo más alto y en apariencia invisible.²⁴

Ahora bien, aquí conviene agregar que, aunque el profesor sea imprescindible para el aprendizaje del estudiante universitario, tal cosa no tiene por qué llevarnos a subrayar y a privilegiar la cantidad de horas que este y aquel pasan juntos en la sala de clases, sino que a enfatizar a toda costa la calidad y la cantidad total de trabajo intelectual que el profesor despierta y dirige en el estudiante. Un plan de estudios que, invirtiendo las cosas y disponiendo más horas en aula que fuera del aula, ¿no es acaso un currículum que, por escolar, resulta inapropiado para encarar la actividad universitaria? Bien visto, se trata de algo trivialmente verdadero: el currículum que hace que el estudiante pase más tiempo trabajando fuera del aula que dentro de ella –con los límites biológicos y psicológicos del caso (sin invadir las horas de sueño y las otras que un ser humano necesita para regenerarse, vivir, cuidar y disfrutar su propia vida y con sus semejantes)– puede ser mejor precisamente porque homenaja de forma más adecuada la pretensión de cualquier relación educativa y en especial de la universitaria: la de capacitar al estudiante para aprender a pensar (en Derecho, a razonar jurídicamente, el *thinking like a lawyer*), cosa que solo se alcanza cuando el aprendizaje del sujeto –si bien estimulado y guiado por un buen pedagogo– llega a un nivel tal que incluso se libera de la tutela ajena para ser encarado en condiciones de creciente autonomía, responsabilidad, crítica y reflexividad.

Siendo más precisos, lo anterior vuelve necesario, durante los estudios universitarios de Derecho (y esto vale para cualquier carrera universitaria), no equilibrar sino más bien distribuir de manera apropiada las horas de estudio y trabajo en aula en relación con las horas de estudio y trabajo fuera del aula, privilegiando netamente estas últimas. La proporción, en

²⁴ VON JHERING, Rudolf, “Nuestra tarea (1857). En torno a la jurisprudencia de conceptos: surgimiento, auge y declive”, trad. de Luis Lloredo, en *Eunomía. Revista en Cultura de la legalidad*, nro. 4, 2013, pp. 252-253.

una estimación conservadora, no debería ser nunca menor que de una hora en aula por dos fuera de ella, y, en una estimación más universitaria y aplicable de manera paulatina según se avanza en el currículum, de tres o aún más horas de dedicación fuera del aula por cada hora dentro de ella. Corolario de ello es que, en general, las asignaturas universitarias debieran contar con una o dos clases semanales (solo muy excepcionalmente con tres), para hacer posible una racional distribución del tiempo en aula y fuera del aula.²⁵

¿Es esto inconcebible? El sentido en que lo sería, y en que el tópico se volvería plausible, es el de una *reductio ad absurdum* por la que se transformara la exigencia de trabajo autónomo fuera del aula en algo así como el reclamo de un estudio completamente autodirigido del estudiante, quien decidiría de forma soberana y discrecional –por sí y solo ante sí– qué, cuánto y cómo debe estudiar, con completa prescindencia de instrucciones de profesor alguno, y por ende bajo formas carentes de disciplina y responsabilidad. Esto no es más que una caricatura, por supuesto. La autonomía que universitariamente aquí se reivindica es, en el pregrado, una autonomía suscitada y orientada por los docentes, quienes han de velar por que el trabajo autónomo del estudiante sea intenso, exigente, constante, cuantitativamente suficiente, cualitativamente valioso y fructífero desde el punto de vista del aprendizaje de una disciplina como la jurídica.

A lo anterior, tres breves observaciones adicionales. Primera: el trabajo en aula ha de ser diferenciado, ya que obviamente no es lo mismo una conferencia o clase magistral que una ayudantía, un taller, un seminario o una tutoría. De interés, solo por ejemplo, es la distinción entre trabajo magistral en cursos numerosos y trabajo dirigido en grupos más pequeños que es usual en los estudios de derecho en Francia,²⁶ o la distinción

²⁵ Como puede verse en el Anexo de este artículo, es perfectamente posible lograr esta distribución del tiempo.

²⁶ “En la formación francesa, un gran número de las asignaturas se estructuran en Clases Magistrales (CM) y en Trabajos Dirigidos (TD); otras, en CM o TD únicamente. Los TD se imparten reuniendo en una clase aproximadamente a treinta estudiantes. Estas clases permiten repasar algunos puntos tratados en las CM con la ayuda de exposiciones, ejercicios o fichas de lectura. La asistencia a estas clases es obligatoria. El creditaje depende de cada materia, teniendo también atribuido un coeficiente. En consecuencia, de no asistir un determinado número de veces se pierde el derecho a

de *lectures* masivas y magistrales y de *tutorials* individualizados en Oxford²⁷ y en el Reino Unido en general, y para qué decir la conocida distinción alemana entre *Vorlesungen* y *Seminare*.

Segunda: el trabajo fuera del aula también ha de diferenciarse. Hay trabajo de biblioteca, así como lo hay de observación, de simulación, de redacción de informes, ensayos, etc. Sin embargo, ¿cómo argumentar en contra de que la mayor parte del trabajo intelectual al margen de la sala de clases haya de consistir en la lectura y discusión y aun escritura de textos (en biblioteca o donde sea que se realice)?

Y tercera: el profesor universitario debe estar capacitado –capacitación para la que, como veremos, tendrá que contar con la colaboración necesaria de doctorandos, magistrantes o simplemente de licenciados y aun alumnos de pregrado– para planificar, llevar a cabo y evaluar sus clases, sabiendo que estas son, en medida importante y creciente, el estímulo para un trabajo autónomo del estudiante a la vez permanente, riguroso y provechoso para su formación universitaria y jurídica.

Tercer tópico: los dos primeros tópicos están basados de manera explícita o implícita en una suerte de tesis cultural, según la cual el estudiante chileno de Derecho no está históricamente capacitado para un trabajo sustantivo fuera de la sala de clases ni tampoco estaría en condiciones –otra vez, por consideraciones históricas– para unos currículos de estudios jurídicos aligerados de numerosas asignaturas dogmáticas obligatorias.

Este tópico podría apelar a que en Chile se ha constituido históricamente un canon enciclopedista de los estudios jurídicos²⁸ que convendría

examinarse en la primera convocatoria (ej.: Universidad de París X). En las asignaturas en las que hay que realizar un trabajo dirigido, la asistencia es obligatoria pues la evaluación es continua. En la evaluación del TD se tiene en cuenta el trabajo realizado y defendido en clase, la participación y el examen común final que se ha realizado. Si se trata de una asignatura en la que no hay que realizar trabajo dirigido, se realiza un examen final escrito u oral. En el caso de la Universidad de París X, la duración de la primera convocatoria es de tres horas, con dos temas a elegir. En la convocatoria de recuperación de septiembre la duración es de dos horas". *Vid. SALCEDO, op. cit.*, p. 73.

²⁷ Para una primera información respecto de *tutorials*, *vid.* [en línea]: <<https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/teaching/>> [Consulta: 21-5-2017]. Un ejemplo, vídeo incluido, aquí [en línea]: <<http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/studying-at-oxford/tutorials>> [Consulta: 21-5-2017].

²⁸ Cfr. GUZMÁN, Alejandro, "La enseñanza del derecho. Historia y perspectivas", en *Anales del Instituto de Chile*, nro. II, vol. XXV, 2005-2006, pp. 273-382.

defender y que, entre otras cosas, se sustentaría en unos moldes básicamente heterónomos de aprender Derecho. También, este tópico suele asentarse en la experiencia personal de docentes universitarios, que con frecuencia lamentan el poco éxito de los cursos que, por el contrario, han pretendido exigir lectura previa de parte de los estudiantes.

Empero ¿no resulta más convincente decir que el talento académico puede –y por ende debe– ser cultivado de maneras que rompan inercias culturales indeseables? Por decirlo de forma tímida: no son pocos los profesores universitarios que pueden reconocer que, en condiciones mínimamente propicias, el estudiante dotado desde un punto de vista académico –aun con déficits de otro tipo– es capaz de un entrenamiento que lo habilitará para el ejercicio de la autonomía intelectual. En otras palabras, que el talento académico estaría en condiciones de sobreponerse a una cultura floja e imprecisa si fuese estimulado de manera adecuada y guiado por una cultura jurídica y universitaria razonante y exigente.

Pero, todo esto tiene a la base una presuposición que en Chile, por desgracia, no es el caso. Porque entre nosotros no se trata siempre del estudiante académicamente talentoso, y esto tanto porque a “universidades” chilenas ingresan estudiantes sin dicho talento, como porque a ellas no entran estudiantes que sí tienen ese talento (no son todos los que están, y no están todos los que son). La obviedad salta a la vista: el estudiante universitario tendría que ser seleccionado de acuerdo con criterios no solo objetivables sino también complejos, que hagan probable que los talentos académicos constituyan el factor principal de su selección. Por eso, todo lo que se diga en contra de la exclusiva o preponderante utilización de una prueba estandarizada como la PSU será, en este sentido, insuficiente y se vuelve necesario y urgente todo lo que se haga por introducir otras variables de selección (*rankings*, ensayos, entrevistas, etc.).²⁹ La moraleja es que la universidad no es para todos, sino solo para

²⁹ Véase, por ejemplo, esta carta al director de cierto periódico chileno capitalino: “Señor Director: La directora de Estudios de Pedagogía Media de la Universidad de los Andes, M. Solange Favereau C. (*El Mercurio*, 31-12-2015), teme que quienes se enfrentan en la educación media a ‘condiciones menos favorables, una vez dentro de la universidad’, seguirán arrastrando las deficiencias de aprendizaje, las habilidades superiores no desarrolladas y los hábitos intelectuales no adquiridos. La buena noticia es que dicho temor es equivocado. En efecto, ‘la deserción’, los ‘desempeños insuficientes’, las ‘causales de eliminación’ y ‘las fugas’ son inferiores entre los estudiantes

los mejores talentos académicos. O, si se prefiere, que la universidad es para todos, pero en el entendido de que “todos” incluye siempre y solo a los mejores talentos académicos.³⁰

universitarios que en la educación media alcanzaron altos rendimientos (puntajes *ranking* de notas mayor o igual a 733) y de contextos menos favorecidos (quintil 1), que entre los estudiantes de inferior rendimiento escolar (puntajes *ranking* de notas menor a 733) de contextos más favorecidos (quintil 2, 3, 4 y 5), aun cuando los puntajes PSU de los primeros sean inferiores (Ref.: ‘El *ranking* de las notas: inclusión con excelencia’, en *Centro de Políticas Públicas. UC*, 2013). Esto ocurre porque *los talentos académicos, y otros talentos, se encuentran igualmente distribuidos en todos los sectores sociales*, por lo que normalmente quienes se destacan en la educación secundaria por una mayor motivación, facilidad y gusto por el estudio continúan haciéndolo en la educación terciaria”: GIL, Francisco Javier, Director de la Cátedra Unesco sobre Inclusión en la Educación Superior, en *El Mercurio*, 2-1-2016, p. A 2 (cursivas agregadas). En este sentido, el Programa PACE del Ministerio de Educación chileno es un paso (no sin dificultades) en la dirección correcta: *vid.* [en línea]: <<http://psu.demre.cl/portales/portal-pace>> [Consulta: 21-5-2017]. En cambio, persisten investigaciones que, estudiando si las condiciones socioeconómicas permiten explicar y predecir el rendimiento académico (lo que, claro, no resulta ser el caso), no aíslan los resultados en las pruebas estandarizadas del rendimiento escolar de alumnos académicamente talentosos: *vid.*, por ejemplo, CATALÁN, Ximena y María Verónica SANTELICES, “Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile”, en *Calidad de la educación*, nro. 40, 2014, pp. 40 y 42-43.

³⁰ Esta moraleja, sin embargo, tendría que ser debidamente calificada. En efecto, los talentos académicos solo pueden desarrollarse de forma adecuada en la medida en que ciertas condiciones económicas, sociales y culturales sean satisfechas de manera debida. Es por ello que su satisfacción debe ser una condición necesaria para evitar discriminaciones arbitrarias. Mientras en Chile subsistan sectores de la población marginados del acceso a bienes fundamentales para su desarrollo, o en agudo estado de precarización, y la universidad continúe siendo un instrumento de movilidad social (de modo que, injustificablemente, el profesional universitario chileno tiene expectativas de ingresos varias veces superiores a las del técnico-profesional), algo como la PSU seguirá siendo un modo de reproducción de privilegios y desigualdad, e incluso unos instrumentos más afinados de selección universitaria allende la PSU que pretendan identificar mejor el talento académico desgraciadamente seguirán operando sobre bases materiales y escolares presididas por la segregación. Una revisión y discusión acerca del concepto de *talent academic* en SCHROTH, Stephen y Jason HELFER, “Practitioners conceptions of academic talent and giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition”, en *Journal of Advanced Academics*, nro. 20, 2009, pp. 386-390. Una sugerente presentación del mismo concepto en relación con problemas socioculturales, políticos y económicos de acceso a la educación superior, ilustrado con el análisis del caso de la Sudáfrica *post-apartheid*, que alguna analogía presenta con el chileno, es la de RICHARDS, Zena, “Conceptions of Academic Talent:

Cuarto tópico: el tópico recién mencionado tiene una variante bélica: el estudiante que sobrevive a un régimen de estudios superpoblado será un estupendo abogado, porque el sometimiento a un proceso de enseñanza enciclopédico, frontal y sin mayores posibilidades de opción entre asignaturas es la mejor garantía de que el abogado así formado –entrenado en el trabajo duro de asimilar las enseñanzas suministradas en aula por el maestro, no en la labor blanda e incontrolable que los defensores de la autonomía fuera del aula ingenuamente propician!– dispondrá de exhaustivos, detallados y, a la vez, panorámicos conocimientos de todas o, al menos, de la mayor parte de las disciplinas jurídicas.

Esta variante bélica solo podría aceptarse a condición de reformularla, y de hacerlo de forma tan radical que se la transforme en la tesis precisamente contraria: el esfuerzo al que es arrojado el estudiante talentoso será tanto más valioso cuanto más intensa y sostenidamente lo fuerce a trabajar por su propia cuenta, ya sea solo o de manera colaborativa. Se trata, en otras palabras, más que de resistir a un trato heterónomo sin morir en el intento, de admitir que el trato autonomizante permite trabajar de maneras calificadas y productivas, capacitándose progresivamente en “aprender a aprender”. Y esto porque los sujetos autónomos son los que, sin despreciar enseñanzas ajenas ni menos las lecciones de los maestros, están en condiciones de seguir aprendiendo por su propia cuenta, de pensar por sí mismos, de *autoeducarse*.³¹ Si bien alguna tensión entre discentes

Perspectives in Higher Education”, en *Salzburg Global Seminars* (Salzburg, 2/7-10-2012), disponible [en línea]: <http://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session_Document_ConceptionsofAcademicTalent_495.pdf> [Consulta: 21-5-2017]. Un reciente estudio chileno de caso es el de RIVEROS, Carolina y Paola LOYOLA, “Estudio exploratorio de las características del trabajo autónomo en estudiantes universitarios de la carrera de derecho”, en *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 3, nro. 1, 2016, pp. 88-104. Como sea, Kant ya decía en una *Vorlesung* sobre antropología del *Wintersemester* de 1788-1789 algo de interés al respecto: que “las ciencias pueden adquirirse mediante un esfuerzo continuo, suponiendo que se dispone del término medio de talento que se necesita para estas”. Vid. KANT, Immanuel, “Antropología Busolt”, en *Lecciones de antropología. Fragmentos de estética y antropología*, trad. de Manuel Sánchez, Granada, Comares, 2015, p. 237.

³¹ Kant, siglos atrás, condensaba estupendamente la vocación ilustrada de enseñar a los estudiantes a pensar por su propia cuenta cuando –en una *Nachricht* a sus *Lecciones* de 1765-1766– dijera que el estudiante “no debe aprender *pensamientos*, sino a *pensar*” (vid. *Akademie Ausgabe*, vol. II, 303-313, citado por Del Río, “Introducción”, pp. 12-13).

y docentes puede ser necesaria, la batalla académica decisiva es la que el docente desencadena en la persona que estudia, y que es la que tiene que librar el estudiante consigo mismo. Lo que es tanto como decir que el trabajo duro no es incompatible sino que en realidad promueve grados crecientes de autonomía estudiantil, así como la inversa, es decir, que la autonomía estudiantil propicia un trabajo intelectual cada vez más exigente.

Nota bene: la “guerra” que el estudiante de Derecho debe emprender no es la de él con sus profesores o compañeros de estudio, aunque respecto de ambos haya reales fricciones que tomar en cuenta, ni tampoco es la de él con un régimen de estudios sobrepoblado, sino la que ha de librar intelectualmente consigo mismo. En este sentido, como el universitario tiene que llegar a ser *a radice* alguien autónomamente responsable por su propia educación, para todo aquel que es de la universidad –estudiante o profesor, y aun para el más revolucionario– vale el consejo de Slavoj i ek: “Don’t act. Just think”.³²

Quinto tópico: los dos últimos tópicos se ven ratificados por el perfil de ingreso del estudiante de Derecho: el sistema escolar chileno –tal como actualmente existe– permite augurar, también en selectos estudiantes de Derecho, significativas carencias no solo disciplinarias, sino también y, sobre todo, lingüísticas, idiomáticas y culturales, las cuales exigen unos estilos de enseñanza-aprendizaje más bien magistrales y unos planes de estudios que, antes que educar una autonomía inexistente, ante todo llenen vacíos y así permitan en el futuro unos desempeños cada vez más autónomos.

En el perfil de ingreso del estudiante chileno de Derecho habría que incluir algunas consideraciones que reconozcan las peculiaridades de las generaciones universitarias recientes, las llamadas generación Y (los *millennials*, es decir, los nacidos, aproximadamente, entre 1980 y la primera mitad de los años 90) y generación Z (los *plurals*, nacidos, aproximadamente, a partir de la segunda mitad de los años 90), las cuales comparten una total (o altísima) familiaridad con la tecnología digital y electrónica, y que, se dice, manifiestan dificultades particulares con el aprendizaje lineal, en serie, frontal y letrado, tendiendo a abordar sus estudios con

³² Un vídeo con la argumentación de este lema está disponible [en línea]: <<http://desmesura.org/nubes/no-actues-solo-piensa>> [Consulta: 21-5-2017].

motivaciones extrínsecas e instrumentales.³³ Pero esto no es todo. En Chile, además de reconocer tales peculiaridades de las últimas generaciones universitarias, también habría que incluir en el perfil de ingreso del estudiante universitario las agudas desigualdades socioeconómicas, culturales y territoriales que han determinado la vida y la experiencia intelectual durante la etapa escolar, en especial manifiestas en el segregado sistema educativo primario y secundario chileno, a lo largo y ancho del cual se aprecian, si se lo compara con otros sistemas escolares con mayor integración y prestigio, unos rendimientos académicos bastante pobres. Combinando dichos factores, este tópico confía en que tales estudiantes, sometidos a cursos organizados de forma escolar, básicamente obligatorios, encarados de manera magistral y, además, esperando poco de lo que puedan hacer fuera del aula, rendirán más y mejor que si se los pretendiese educar según los moldes de la autonomía.

Empero ¿no habría que hacer precisamente lo contrario en las universidades chilenas, sobre todo en las más complejas? Dadas sus características generacionales y el (desequilibrado) contexto chileno, este perfil de ingreso más bien requiere –en vez de *currículos* interminablemente dogmáticos y pobres en asignaturas opcionales– descargar tales planes de su rigidez, introducir opciones de formación tanto académica como directamente profesional y, en particular, diseñar, implementar y evaluar con rigor estudios propedéuticos que permitan remediar de forma paulatina las carencias que arrastran los estudiantes universitarios talentosos desde su etapa escolar. Y esto sobre todo al inicio de los estudios de Derecho, pues ese es el momento en que un propedéutico puede dar mejores frutos. Podría pensarse, así, en un propedéutico más intenso que extenso, con un semestre (o un año) no de asignaturas puramente estratégicas (de escritura, o de lectura, o de oralidad, etc.), sino de sustantivas disciplinas básicas (a través de las cuales, por lo demás, es posible adquirir por añadidura tales habilidades estratégicas). A nuestro modo

³³ Vid. para los *millennials*: WINOGRAD, Morley y Michael HAIS, *Millennial Momentum: How a New Generation is remaking America*, Rutgers University Press, 2011, y para los *plurals*: PANDIT, Vivek, *We Are Generation Z: How Identity, Attitudes, and Perspectives are shaping our Future*, Dallas, Brown Books Publishing Group, 2015, así como SEEMILLER, Corey y Meghan GRACE, *Generation Z goes to College*, San Francisco, Jossey-Bass, 2016.

de ver, una alternativa plausible –por sofisticada pero a la vez practicable con estudiantes recién salidos del sistema escolar, especialmente de uno como el chileno– sería la de un semestre propedéutico integrado con cursos de historia, economía, sociología (o antropología), lógica y argumentación, más la lectura de una obra clásica antigua o moderna y una lengua extranjera.

De todos modos, el perfil de ingreso, aun con las peculiaridades y *handicaps* del estudiante chileno actual, ha de explicitar que tal estudiante ha de ser el que posea especiales talentos académicos, con las dificultades y calificaciones ya analizadas.

Sexto tópico: aunque las carencias idiomáticas son en principio un problema para cualquier universitario, en el caso del estudiante de Derecho cabría relativizar su importancia, ya que el dominio de una lengua extranjera no es algo necesario sino solo contingente para el abogado chileno. Su utilidad se reduce, fundamentalmente, a los casos en que un abogado tiene, por razones laborales, que comunicarse con otros en una lengua distinta del castellano. En último término, el dominio de algún idioma extranjero es una cuestión de la que una universidad no puede ni debe hacerse cargo.

Para rebatir este tópico –el que, por cierto, hemos desgajado tanto del perfil de ingreso como del de egreso– debe partirse de la base de que la “utilidad” de aquello que el estudiante de Derecho aprende en la universidad no puede medirse en términos solo cuantitativos. En ese orden de ideas, no se trata de valorar de manera exclusiva cuánto de todo aquello que se estudió en una escuela de Derecho será directa y constantemente empleado en el mercado laboral de las profesiones jurídicas más usuales, sino de qué manera aquello que se estudió permitirá que todo egresado de Derecho se inserte de forma adecuada en un mundo (profesional la mayoría de las veces, académico en otras, y siempre en un contexto político, cultural y económico) altamente sofisticado, competitivo y globalizado. En este sentido, el dominio de otro idioma resulta útil –y necesario– no solo para el abogado que trabaja en una firma extranjera, sino en general para el que se desarrolla en cualquier ámbito de la profesión jurídica.

Asimismo, respecto del estudiante de Derecho y aun del futuro ejercicio profesional que la mayoría emprende, ¿será necesario recordar que

el dominio de una segunda lengua abre un mundo nuevo?³⁴ En relación con este punto, no parece razonable que una universidad asuma que el acceso a gran parte del conocimiento, hoy disponible en otros idiomas, solo será posible para una pequeña élite, que tuvo la fortuna de estudiar en colegios bilingües. Lo mismo puede decirse del abogado practicante, cuya formación no debe limitarlo a ser un mero exégeta de leyes internas. Antes bien, su paso por la universidad debe habilitarlo, en alguna medida, a comparar diversas realidades jurídicas, lo que incluirá, por cierto, análisis de normativa, jurisprudencia y doctrina en lenguas extranjeras. Como podrá advertirse, entre las diversas ventajas que ofrece el dominio de otro idioma, la comunicación verbal o escrita que este posibilita con potenciales clientes es solo una más, y no necesariamente la de mayor relevancia.

Aunque el aprendizaje de otro idioma será tanto más intenso y exitoso cuanto más temprano sea llevado a cabo, las universidades no pueden darse el lujo de no hacer nada al respecto. El estudiante, pues, debe vivir universitariamente la experiencia de abrirse a nuevos mundos posibles desde un punto de vista lingüístico. Cosa que habría que hacer seriamente, acreditándose la enseñanza-aprendizaje de tal o cual idioma de modo que el universitario quede en condiciones de poder –o, mejor, de tener que– aprobar algún examen estandarizado y tomado fuera de la universidad, incluso por agencias extranjeras.

En suma, y aun con todas las dificultades del caso (como que la gran mayoría de los estudiantes chilenos no dominan siquiera una segunda lengua tras su paso por el sistema escolar), un buen currículum debería contemplar un cierto dominio de al menos un idioma extranjero, sea el inglés u otro.

³⁴ “Lejos de ser un castigo, Babel es tal vez una bendición misteriosa e inmensa. Las ventanas que abre una lengua dan a un paisaje único. Aprender nuevas lenguas es entrar en otros tantos mundos nuevos. Hay una especie de ventaja contradarwiniana en la multiplicidad de las lenguas: es la riqueza adaptativa de la humanidad. Asimismo, planteo la hipótesis de que ahí donde la vida material es muy pobre, las lenguas son de una riqueza prodigiosa, como la de los bosquimanos de África del Sur que cuenta con 25 subjuntivos”. STEINER, George, “No hemos sabido dar a los jóvenes el error de la esperanza”, en *El Cultural* (13-7-2006), disponible [en línea]: <<http://www.elcultural.com/revista/letras/George-Steiner/18393>> [Consulta: 21-5-2017].

Séptimo tópico: el perfil de egreso del estudiante de Derecho ha de ser el de un jurista bien formado y, a la vez, un abogado básicamente competente en, si no todas, la mayor parte de las disciplinas dogmáticas, mas no el de alguien solo competente y especializado en una o en pocas áreas determinadas (pues tal especialización es lo que se espera recién de un posgrado).

Aquí hay que comenzar con algunas distinciones. No solo no es lo mismo perfil de egreso que perfil de ingreso, sino que tampoco el del egresado es lo mismo que el perfil profesional. El perfil del egresado solo es equivalente al perfil del profesional básico o inicial y no más. No se trata del profesional maestro o experto ni menos del profesional especialista o virtuoso. En este sentido, el perfil del egresado se define como el perfil del “profesional básico, que representa a quien acaba de egresar del proceso formativo, recién premunido de su certificación e intentando incorporarse al mundo laboral, complejo y competitivo”, o también como el perfil de “un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce (positivamente) en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y (negativamente) en la evitación de errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones”.³⁵ Por ello, el perfil profesional es “la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizarán a sus egresados, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad en cuanto miembro acreditado de tal o cual profesión”.³⁶

Este (ubicuo) vocabulario de las competencias contiene dosis de verdad entremezcladas con exageraciones.³⁷ No cabe duda de que un

³⁵ HAWES, Gustavo y Oscar CORVALÁN, “Construcción de un perfil profesional”, en *U. de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Proyecto Mecesus Tal0101. Documento de Trabajo*, nro. 1/2004, pp. 11 y 13.

³⁶ *Ibid.*, p. 14. Sobre la noción de perfil de egreso y su relación con la malla curricular, véase, del mismo autor, HAWES, Gustavo, *Perfil de egreso*, 2010, 18 pp., disponible [en línea]: <<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>> [Consulta: 21-5-2017], y HAWES, Gustavo, *Del perfil de egreso a la malla curricular. Propuesta general metodológica para el diseño de un plan de formación profesional universitaria*, 2010, disponible [en línea]: <<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/Hawes%20Del%20perfil%20a%20la%20malla.pdf>> [Consulta: 21-5-2017].

³⁷ Sobre la noción de competencias, y siguiendo el informe Tuning, se ha dicho que “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento

estudiante de Derecho, al cabo de cinco años de estudios, debería exhibir tanto algunos conocimientos característicos como ciertas destrezas técnicas y conceptuales comprobables. Aún más: habría que partir por asegurar tras la educación jurídica en la universidad algo tan básico (y tan deficitario entre nosotros) como las suficientes habilidades en lectoescritura, las cuales, como insinuamos, mejor se forman en el contacto con disciplinas básicas, obras desafiantes en el campo de las humanidades, aprendizaje de idiomas, etc. Se diría que ser un jurista y un abogado principiante puede formar parte del perfil de egreso, mas solo en el sentido de brindar una formación jurídica básica en las disciplinas del Derecho Público y Privado, y del Derecho sustantivo y procesal, pero no esperar una formación que lo haga profesional ni académicamente competente en todas las áreas dogmáticas, sino solo en algunas (con seguridad en unas pocas) de ellas. Esto puede ser dicho de otros modos, por cierto, como que un buen plan de estudios de Derecho debería pretender que el egresado exhiba un balance entre una desarrollada enseñanza argumentativa (conceptual y político-moral) y un, más bien, básico entrenamiento profesional.

Ahora bien, que ciertos conocimientos y destrezas sean los pilares en que se asienta una buena educación universitaria de Derecho parece casi evidente. Tales son, por ejemplo, los criterios al uso en el Reino Unido, donde los contenidos mínimos (las *foundation subjects*) se desdoblan precisamente en conocimiento (*knowledge*) y en destrezas legales (*skills*).³⁸

y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”, y que “en este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo”. Estas pueden ser bien cognitivas, procedimentales e interpersonales, o bien fundamentales, general-disciplinarias y específico-profesionales. En todo caso, el proceso de validación de un perfil de egreso es complejo, pues involucra a numerosos actores y demanda considerables cantidades de tiempo. HAWES y CORVALÁN, *op. cit.*, pp. 18-21 y 23-33.

³⁸ Vid. PALAO, *op. cit.*, pp. 188 y 192. Véase esta descripción de uno y otras extraída de un *document* británico oficial: “a) Knowledge: Students should have acquired:

Asimismo, un buen currículum ha de tener la pretensión de fomentar razonables grados de especialización elegidos de forma autónoma, para lo cual habrá de existir la posibilidad de escoger ramos optativos (cosa que, nuevamente, el estudiante chileno apenas ha conocido en el sistema escolar). Sobre cursos optativos, es notable la rigidez de los planes chilenos de estudios del Derecho, salvo excepciones que poco a poco se hacen notar y que abren posibilidades de especialización profesional o académica, y también la de formación básica a lo largo de la carrera a través de un *minor*.

En todo caso, todavía habría que añadir que del ámbito directamente profesional del perfil de egreso puede hacerse cargo la educación universitaria con modestia y hasta cierto punto, solo en un inicio, porque –como ocurre nítidamente en el Reino Unido y en otros lugares, y debiera llegar a suceder en Chile tarde o temprano– resulta preferible suponer que la educación propiamente profesional no sea de entera responsabilidad universitaria, sino también del Estado y del correspondiente colegio profesional y aun de asociaciones académicas, como veremos.

i) Knowledge and understanding of the fundamental doctrines and principles which underpin the law of England and Wales, particularly in the Foundations of Legal Knowledge; ii) A basic knowledge of the sources of that law and how it is made and developed; of the institutions within which that law is administered and the personnel who practice law; iii) The ability to demonstrate knowledge and understanding of a wide range of legal concepts, values, principles and rules of English law and to explain the relationship between them in a number of particular areas; iv) The intellectual and practical skills needed to research and to analyse the law from primary resources on specific matters; and to apply the findings of such work to the solution of legal problems; v) The ability to communicate these, both orally and in writing, appropriately to the needs of a variety of audiences. b) General Transferable Skills: Students should be able: i) To apply knowledge to complex situations; ii) To recognise potential alternative conclusions for particular situations and to provide supporting reasons for them; iii) To select key relevant issues for research and to formulate them with clarity; iv) To use standard paper and electronic resources to produce up-to-date information; v) To make a personal and reasoned judgement based on an informed understanding of standard arguments in the area of law in question; vi) To use the English language and legal terminology with care and accuracy; vii) To conduct efficient searches of websites to locate relevant information; to exchange documents by email and to manage information exchanges by email; viii) To produce word-processed text and to present it in an appropriate form". PALAO, *op. cit.*, pp. 188-189.

Octavo tópico: en una carrera como la de Derecho, cuya finalidad es principalmente de habilitación profesional y cuyo contexto (también en universidades complejas y selectivas) es el de una enseñanza universitaria masificada y aun universalizada ya de manera irresistible, el profesor debe ser con frecuencia un abogado practicante, ojalá con entrenamiento docente, pero no necesariamente un investigador.

Esto requiere precisar el perfil del académico de Derecho. En universidades con aspiraciones propiamente universitarias y no solo –ni siquiera directamente– profesionales (como hemos dicho, las de desarrollar una docencia superior vinculada de forma interna con una investigación sofisticada) y que educan a estudiantes con considerables y selectos talentos académicos, es difícil admitir que el estudio de Derecho (aun con la tendencia profesionalizante de este) pueda sustentarse de manera mayoritaria en profesionales docentes, como antes era el caso en Chile, sin una planta académica estable, sino principalmente de profesionales contratados por horas, como aún es en parte el caso en Chile. Claro que es posible que estos prácticos del Derecho tengan su lugar en escuelas tan profesionales como las de Derecho (mediante clínicas, ejercitaciones, simulaciones, ramos de habilidades profesionales y de litigación, etc.), pero no que los prácticos copen su *staff* académico, puesto que precisamente no son académicos profesionales. Por esto es que se requieren, en vez, suficientes docentes profesionales e investigadores. Incluso más, cabría preguntar si no ha de haber espacio para investigadores puros en las escuelas universitarias de Derecho en Chile.

Sea de esto lo que fuere, conviene añadir una trivialidad con frecuencia olvidada en la práctica: que, para que los académicos profesionales y los investigadores del Derecho se desempeñen de forma adecuada, han de estar bien entrenados en la pedagogía universitaria. Los mismos estudios de posgrado necesarios para llegar a ser profesor universitario asegurarán que este sea un docente auténticamente profesional del Derecho, uno en posesión de conocimiento de –y que goza de familiaridad con– prácticas pedagógicas diversas y sofisticadas, de manera que incluso quien sufrió en el pregrado estilos de enseñanza arcaicos estará en condiciones de elaborar de manera reflexiva el “trauma” y disponerse a practicar formas educativas más apropiadas y socráticas. Para ello, dicho sea de paso, es elemental que el docente no esté saturado de horas directas

en aula, como, además, que cuente con la colaboración de posgraduados y en general de ayudantes competentes. Nada de esto, claro está, ha de ser interpretado como una defensa corporativa del profesor universitario, el cual ha de estar sometido a controles académicos razonables y rigurosos, cosa que aconseja la evaluación de su docencia por sus propios estudiantes y por sus pares, así como la evaluación de su investigación por sus pares (más que por administradores universitarios, a veces lejanos a la práctica de la investigación y por ende tentados de aplicar criterios torpes y aun contraproducentes). Bajo tales presupuestos (y solo bajo ellos), el académico del Derecho debería –como todo profesor universitario– tener un estatuto jurídico especial que le brinde estabilidad para ejercitar la docencia y llevar a cabo la investigación.³⁹

Noveno tópico: la educación jurídica tiene que componerse de metodologías de planificación, enseñanza y evaluación acordes con alumnos aún no autónomos y que además forman parte de cursos numerosos (tales son todos o casi todos los que se imparten en escuelas de Derecho de universidades como las chilenas), por lo cual la clase ha de ser sobre todo la magistral y normativista, mientras la evaluación tiene que consistir preferiblemente en la aplicación de test estandarizados de carácter objetivo o en pruebas orales muy centrados en las normas generales autoritativamente formuladas en vez de en la resolución de casos complejos y exigentes.

Esto simplemente no se sostiene. El rechazo de la minusvaloración de la autonomía del estudiante universitario encuentra ahora un argumento educativo específico en su favor. Taxonomías de objetivos educacionales como la de B. Bloom y la de R. Marzano/J. Kendall muestran que aprender no es solo recordar, recuperar y reconocer (*retrieval*), sino además comprender (*comprehension*), analizar (*analysis*) y utilizar el conocimiento (*knowledge utilization*), ejecutando incluso actos metacognitivos (actos de monitoreo de metas, procesos, claridad y precisión) a partir de un fundamental compromiso motivacional del sistema interno de pensamiento

³⁹ Tal estatuto, por supuesto, no se encuentra ni en la legislación laboral común ni en el Estatuto Administrativo común del funcionario público. En ambos casos, en el entendido de que los regímenes actuales indeseables son tanto el del contrato indefinido del Código del Trabajo como el del Derecho Administrativo y sus variedades de planta y a contrata, para no hablar en ambos casos de los trabajos inestables contra boleta de honorarios.

(*self*), en el cual interactúan emociones, creencias y actitudes y por medio del cual se examinan las respuestas emocionales, la eficacia, la importancia y la propia motivación.⁴⁰ De lo que se deriva una nueva obviedad: que sobre todo en instituciones como las universitarias deben practicarse métodos de enseñanza y de evaluación que no solo estimulen la memoria y la comprensión, sino que impliquen análisis y utilización del conocimiento y aun la actividad de los sistemas metacognitivos e interno.⁴¹

Habría que partir, claro, por atender al momento, habitualmente tan descuidado, de la planificación docente. Desde la conveniencia de adoptar *syllabus*, hasta la de posibilitar procesos reflexivos que permitan mejorar la planificación de los diversos cursos y disponer de un repositorio público para comparar prácticas de planificación, entre otras cosas. Enseñada, cómo no ver la necesidad de desafiar el dominio incontestable que en las escuelas de Derecho chilenas aún ostentan las clases magistrales, la altísima presencia en ellas de test puramente objetivos de evaluación, el descuido de la indagación socrática y las sempiternas discusiones acerca de la practicabilidad universitaria del método del caso en un sistema de *civil law* como el chileno (cuyo disminuido recurso corre a parejas con la preponderancia de una forma de enseñanza que podría calificarse como poco “realista” y en cambio tan “normativista”). Claro es que el desafío de los cursos numerosos está siempre ahí, sobre todo en condiciones de universidades masificadas como las actuales. Pero, si es posible, como creemos, que haya hasta centenares de alumnos por clase en algunos cursos, en cambio no es apropiado que un estudiante universitario tenga siempre y solo experiencia de tales cursos numerosos, y nada de seminarios y en general de grupos más pequeños, más que nada teniendo en cuenta que los (diversos) métodos de enseñanza deben ser funcionales

⁴⁰ Vid. MARZANO, Robert y John KENDALL, *The new taxonomy of educational objectives*, California, Corwin Press, 2007.

⁴¹ Estas son consideraciones usuales en la pedagogía universitaria del Derecho, de la cual se dice que no debe perder de vista ni la existencia de diversos niveles cognoscitivos (*cognitive levels*) ni la necesidad de posibilitar experiencias de aprendizaje profundo (*deep learning*). Vid. VARNAVA, Tracey y Julian WEBB, “Key aspects of teaching and learning. Enhancing learning in legal education”, en FRY, Heather, Steve KETTERIDGE y Stephanie MARSHALL (eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, Nueva York-Londres, Routledge, [1999] 2009, pp. 374-377.

a los (distintos) objetivos de aprendizaje perseguidos. ¿Cómo es que un estudiante universitario no va a tener ninguna experiencia de trabajo en seminario y, ojalá también, de alguna tutoría individual con un experto? Todo lo cual hace ver la conveniencia de financiar algo que cuesta mucho dinero, pero que a la vez resulta indispensable para la existencia misma de las universidades y, por ende, de una formación jurídica que pueda ser llamada universitaria: seminarios y (aunque solo fuera en un futuro no tan lejano) tutorías, no solo masivas clases magistrales, *lectures* o *Vorlesungen*; además de una correcta combinación de actividades presenciales y virtuales (que aprovechen la cercanía que nuestros estudiantes tienen con el uso de las TIC).

En cuanto a las evaluaciones y a la habilitación profesional, solo algunos comentarios, varios de ellos puramente hipotéticos. Si los profesores universitarios recibieran la colaboración de ayudantes, posgraduados y profesores más jóvenes, y si la estructura de los planes de estudios lo permitiera, ¿quién negaría que es posible y deseable que se evalúe al estudiante de Derecho mediante ensayos y en general a través de trabajos escritos, en los cuales la resolución de casos de alta complejidad debiese ser moneda común?,⁴² ¿o que en tal caso la tradicional

⁴² Mucho habría que decir acerca de los beneficios de una bien pensada enseñanza jurídica orientada por el método del caso, la que en forma alguna es exclusiva del sistema norteamericano. Para esto, que merecería atención detallada por su importancia docente, véase una vez más cómo en Alemania se enseña Derecho con una orientación bastante profesionalizante y a través de casos: “desde el extranjero, la situación alemana es, en varios aspectos, particular y poco común. Se constata una fuerte relación entre las necesidades de la práctica judicial y la formación jurídica, las cuales están engranadas la una con la otra. Ello no solo es cierto con respecto al *Referendariat* (lo que no sorprendería a nadie) sino también en los estudios académicos y la formación en su totalidad. Por supuesto, la Universidad es el lugar de la reflexión libre e intelectual. Pero ya durante los estudios, en las mencionadas prácticas, siempre se trata de soluciones de casos y sobre todo de organización del tiempo. Hasta cierto grado se puede detectar una reticencia a la observación de conceptos y doctrinas escolásticas en Alemania. Por ejemplo, largas discusiones sobre la esencia y el núcleo conceptual de la noción del *acto jurídico* no tienen nada que ver en la formación de juristas alemanes, tampoco en la Universidad. Al mismo tiempo sí se realiza la formación completamente en el plano teórico-conceptual de la dogmática jurídica. Se la puede imaginar como una forma de *Law in action*; sin embargo, no como la de los sociólogos del Derecho (que se encuentran, desde luego, estrictamente opuestos a los ideales predominantes) sino como un tipo de *Legal dogmatics in action*.

tesis o memoria de grado bien pueda desaparecer del pregrado, o por último transformarse en solo un artículo publicado (o publicable) en una revista jurídica con sistema de arbitraje? Por lo mismo, es difícil defender un examen de grado como el que es usual en Chile. Cuando menos, habría que quitarle sus innecesarias rigideces; por ejemplo, que en vez de tener que aprobar en un mismo acto oral varias materias disciplinares, estas se examinaran por escrito e independientemente unas de otras. Por otro lado, una alternativa más ambiciosa (y, creemos, más deseable) sería la de abandonar este examen incluyendo en su reemplazo durante los últimos semestres asignaturas de integración en las disciplinas que se estimen básicas o troncales para la entera formación jurídica, por ejemplo: tres cursos, uno de Derecho Privado, sobre todo de algunas temáticas de Derecho Civil; otro de Derecho Público, sobre todo de algunas cuestiones de Derecho Constitucional, Administrativo y Penal, y aun otro más de Derecho Procesal general (bajo el supuesto de que las variedades específicas del Procesal Civil, Penal, Laboral, etc., ya son asuntos de especialización profesional posterior al pregrado universitario). Y es que solo al cabo de la formación jurídica de pregrado en la universidad podría justificarse e implementarse una formación

Por ende, en el centro de la formación alemana de juristas no está la reflexión crítica al conjunto normativo desde un punto de vista externo (como *critical legal studies*, *feminist or gender theory*, *race and law*, por ej.). Se parece más bien a una ciencia aplicada, como la medicina: el estudiante de derecho en Alemania debe orientarse en el estudio de nuevas estructuras normativas, de manera eficiente y sin ayuda de nadie; hacer uso razonable de las técnicas de la interpretación y llegar a aplicar normas desconocidas de manera sólida en casos nuevos. De hecho, comparándolo con estudiantes de otros países, posee un nivel de análisis sistemático curiosamente alto, por un lado, pero deficitario en cuestiones de conocimiento general, por el otro": *vid. LIEBRECHT, op. cit.*, pp. 46-48. Es interesante cómo describe un alemán los sistemas hispanoamericanos y español: "en vez de la técnica eficiente para la resolución de casos, domina aquí una tarea educativa con el fin de cultura y conocimiento general. En las materias dogmáticas todavía se vive un fuerte tradicionalismo: se explican las leyes extensivamente, pero no se ilustra tanto la relevancia práctica de las normas. Los exámenes se basan en el uso de la memoria, frecuentemente se toman exámenes orales y el procedimiento es exclusivamente universitario. La meta parece ser un conocimiento enciclopédico, lo cual ha producido vivos y didácticos debates en la actualidad, no solo en España, sino también en otros países [sobre su abuso de la clase magistral, su visión fraccionada de las disciplinas jurídicas y su tratamiento formalista del derecho]": *vid. LIEBRECHT, op. cit.*, p. 56.

jurídica según moldes rigurosamente profesionales más una prueba de habilitación –coorganizada de forma estatal, colegial y académica– para la abogacía, para la judicatura, para el ministerio público, etc., además de contar con la existencia de posgrados específicos que sofisticuen el cultivo profesional de la abogacía desde tal o cual perspectiva dogmática y procesal.⁴³

Décimo tópico: cada escuela de Derecho debe fijar su currículum, así como todas sus prácticas académicas (sus metodologías de planificación, de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, sus códigos de honor), básicamente de acuerdo con su propia historia, con sus formas idiosincráticas de entender el estudio y la docencia del Derecho.

Esto es en parte cierto y homenajea lo que las tradiciones han encontrado académicamente valioso y probado como útil, sobre todo en países con amplias y añosas historias universitarias. En tales casos, por lo demás, se han planteado dificultades con pretensiones estatales o aun supraestatales de regulación y estandarización de los sistemas universitarios, como en el último tiempo lo muestran las críticas académicas que ha merecido en universidades europeas el proceso de Bolonia.

Pero, el tópico es solo parcialmente cierto. Pues allí donde la tradición universitaria es reciente, donde no hay casi “sistema” universitario sino un agregado caótico, desregulado y altamente mercantilizado de instituciones que reclaman ser tratadas como universidades y donde por ende las escuelas de Derecho solventes desde un punto de vista académico conviven con una mayoría de escuelas de Derecho cuasi técnico-profesionales, como en Chile, ¿no convendría que las instituciones y escuelas de Derecho auténtica, paradigmáticamente universitarias –justo, como hemos venido diciendo, las que vinculan a la docencia con la investigación en libertad– dispongan y sean medidas de acuerdo con ciertos criterios comunes? No cabe duda de que algunos de tales criterios bien

⁴³ Una vez más Alemania puede ofrecernos pistas de utilidad acerca de la evaluación: “los exámenes [sobre todo los dos estatales, no tomados por los profesores universitarios] son muy exigentes, siendo casi en su totalidad exámenes escritos. Los exámenes orales no tienen mucha importancia. Nunca se pregunta lo que dice textualmente la ley, como así tampoco el conocimiento dogmático. Esto se presupone como sabido y por ello no se evalúa. La forma dominante para tomar exámenes es la resolución escrita de casos complicados en poco tiempo. Y muy importante: el que enseña no suele ser el que examina”: *vid. LIEBRECHT, op. cit.*, p. 37.

podrían decidirse mediante una alianza de escuelas de Derecho, mientras otros cabría fijarlos de consuno con el colegio de la profesión y por la deliberación de asociaciones académicas de profesores universitarios, y aun otros ser establecidos de manera oficial por órganos estatales o paraestatales suficientemente complejos y enterados de la especificidad de la institución universitaria y de la educación jurídica. Lo cual, en las condiciones chilenas actuales, volvería recomendable una alianza de las mejores escuelas de Derecho chilenas –y de una posible y deseable asociación de profesores universitarios chilenos– para tratar y tomar algunas decisiones comunes en estas (así como en otras) cuestiones. Tampoco es difícil ver que un colegio de abogados de afiliación obligatoria y con poderes de tutela ética del ejercicio profesional podría contribuir a una mejor enseñanza primero universitaria y luego propiamente profesional del Derecho. Es en una enseñanza posuniversitaria y ya profesional donde deben incluirse, por antonomasia, ejercitaciones, prácticas, clínicas o talleres, así como cursos que enseñen a redactar contratos, escritos procesales, a mediar y negociar; todo ello, en vez de una práctica profesional tan mal organizada como la chilena. Lo mismo cabría decir, más en general, de academias judiciales o de la magistratura, de academias de funcionarios públicos, de fiscales y defensores, etc. Además, órganos públicos especializados en educación superior, así como el mismo poder judicial, estarían también en condiciones de ayudar a la mejora de la enseñanza jurídica y de las posteriores prácticas y exámenes profesionales habilitantes.⁴⁴

⁴⁴ Véase una vez más el caso del Reino Unido, donde cada institución universitaria tiene amplios márgenes de acción en consonancia con su historia y sus tradiciones, lo que no ha impedido la emergencia, desde la creación durante los años 90 del siglo XX de la *Quality Assurance Agency* (QAA), de unos criterios comunes para la educación superior, de la cual forma parte la enseñanza jurídica. Además de aquella agencia, los colegios profesionales –así como las asociaciones de profesores universitarios– influyen en la salida profesional –la de *solicitor* y la de *barrister*– que tanto tienen en cuenta las distintas universidades donde se estudia Derecho. Es cierto que se puede llegar a ambas profesiones jurídicas desde estudios que no son jurídicos, incluso sin la posesión de una licenciatura universitaria. Pero, en todo caso, en las universidades británicas se obedece a una serie de criterios que permiten hablar de una formación fundamental, como vimos, asentada en la obtención de unos contenidos mínimos.

ANEXO: UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN DERECHO

Para terminar, nos atrevemos a esbozar (esto, en efecto, es mero boceto) un plan de estudios que, diríamos, encara de manera más inteligente la educación jurídica, precisamente por su carácter menos enciclopédico y a la vez más compacto, riguroso y universitario, en tanto que pretende propiciar y evaluar más y mejores comportamientos autónomos. Empezar a diseñar, que es lo que hacemos aquí, este currículum alternativo es importante, porque concreta varias de las reflexiones de todo el artículo, incluso asignando sesiones y tiempos a los cursos de una mejor malla. Tal alternativa, faltaba más, es una posibilidad entre otras, y varias de sus opciones son discutibles, aunque dicha discusión, del todo necesaria, ya ha sido articulada al menos inicialmente en estas páginas, quedando sus pormenores para futuros desarrollos. Por supuesto, este nuevo currículum, como se ha sugerido en el artículo, tendría que ser complementado con multitud de precisiones y novedades tanto en la planificación, la enseñanza y la evaluación jurídicas como en el entero estilo de trabajo intelectual –por parte de docentes y de discentes– de una escuela de Derecho chilena compleja y selectiva.⁴⁵ Y tendría que fundarse,

⁴⁵ Solo un ejemplo: que la brevedad pueda ser excelente es algo que también vale para la literatura jurídica en la que se soporta toda enseñanza universitaria del Derecho. Hay extensos volúmenes cuya calidad empalidece con la de otros más breves y sucintos, pero tanto o más enjundiosos y formativos. Por supuesto que hay textos breves de baja calidad y extensos de estupenda factura, pero otra vez el punto, obvio por lo demás, es que resulta relativamente fácil indicar ejemplos de textos jurídicos tan breves como excelentes para servir de compañeros de estudio (*companions*) en cursos de pregrado. Para una asignatura de Filosofía política y teoría constitucional evalúese la pertinencia pedagógica de la extensa y excelente de SABINE, George, *Historia de la teoría política*, trad. de V. Herrero, México, Fondo de Cultura Económica, [1937] 1994, en comparación con una también excelente, pero mucho más breve, manejable y además sistemática obra de WOLFF, Jonathan, *Introduction to Political Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2016. En otro campo, compárese, por ejemplo, la larguísima, tradicional e imprecisa PACHECO, Máximo, *Teoría del Derecho*, Editorial Jurídica, [1976] 2009, con libros más breves, pero también más actuales y rigurosos, como ATIENZA, Manuel, *El sentido del derecho*, Barcelona, Ariel, 2001; MORESO, José Juan y Joseph María VILAJOSANA, *Introducción a la teoría del derecho*, Madrid-Barcelona, Marcial Pons, 2004; BARBERIS, Mauro, *Introducción al estudio del derecho*, Lima, Palestra, 2015, y –aunque de extensión bastante mayor– el magnífico trabajo de NINO, Carlos, *Introducción al análisis del derecho*, Barcelona, Ariel, [1973] 1994. Dicho sea de paso, la existencia de uno o

además, en unos perfiles de ingreso y egreso adecuadamente validados (y no, como aquí, fundados de manera impresionista e intuitiva).

Dicho lo cual, véase a continuación este otro currículum posible, el que no es más que un nuevo plan de estudios transformado de forma moderada y, por eso, perfectamente practicable en el corto plazo, incluso sin modificaciones del entorno legal y universitario chileno:

Figura 1: Currículum de estudio universitario del Derecho

<p>Primer semestre⁴⁶ (900 minutos en aula semanales = 15 horas): Lógica y argumentación (2 clases) Lectura de un clásico (2 clases) Fundamentos de historia (2 clases) Fundamentos de economía (2 clases) Fundamentos de sociología (2 clases) Inglés (2 clases)</p>	<p>Segundo semestre (900 minutos en aula semanales = 15 horas): Teoría del Derecho (2 clases) Filosofía política y teoría constitucional (2 clases) Derecho Romano (2 clases) Historia del Derecho (2 clases) Derecho Civil: personas, ley, acto jurídico (2 clases) Inglés (2 clases)</p>
<p>Tercer semestre (825 minutos en aula semanales = 13,75 horas): Teoría de la justicia (2 clases)</p>	<p>Cuarto semestre (825 minutos en aula semanales = 13,75 horas): Argumentación jurídica (2 clases)</p>

varios libros, de partes de libros o de artículos o materiales, parece a estas alturas una exigencia elemental de cualquier curso universitario de Derecho. Piénsese que ya en pleno siglo XVIII esto era obligado por el propio Estado cuando Kant enseñaba en Königsberg: “el uso de compendios durante las lecciones era una prescripción oficial. Se quería evitar de este modo que los docentes impartieran las enseñanzas al dictado, sin seguir un texto de referencia. Pero estos eran libres de elegir los textos y, llegado el caso, de enmendar o contradecir a su autor”. DEL RÍO, Alejandro, “Introducción”, en KANT, Immanuel, *Lecciones sobre la filosofía de la religión*, trad. de A. del Río y E. Romerales, Madrid, Akal, 2000, p. 12. Ya que ejemplificamos con materiales del área de uno de nosotros, remitimos a lo que uno dijera acerca de textos guía o aun manuales al interior de formas más deseables de la enseñanza de la filosofía jurídica en Chile, *vid.* SOLARI, Enzo, “La filosofía jurídica y su enseñanza”, en *Sobre la filosofía jurídica de Jorge Millas y otros ensayos iusfilosóficos, de teoría política y constitucional*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso-Fondo del Libro, 2015, pp. 364-371.

⁴⁶ El cual es prerrequisito para toda asignatura de los semestres posteriores.

TÓPICOS ACERCA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS JURÍDICOS EN CHILE (Y UN NUEVO CURRÍCULO POSIBLE)

ENZO SOLARI – JOHN CHARNEY – LAURA MAYER

<p>Derecho civil: bienes y derechos reales (2 clases) Historia política y constitucional chilena (2 clases) Derecho Procesal: teoría de la acción, la jurisdicción y el proceso, y organización de tribunales (2 clases) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)</p>	<p>Derecho Civil: obligaciones (2 clases) Derecho Público: constitucional orgánico (2 clases) Derecho Procesal: procedimiento civil declarativo ordinario (2 clases) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)</p>
<p>Quinto semestre (900 minutos en aula semanales = 15 horas): Derecho Civil: contratos en general y algunos contratos en particular (2 clases) Derecho Público: constitucional dogmático: derechos fundamentales (2 clases) Derecho Procesal: procedimiento civil sumario y recursos (2 clases) Derecho Penal: potestad punitiva y teoría del delito (2 clases) Taller: habilidades de debate y destrezas profesionales (litigación, negociación y mediación) (1 clase) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)</p>	<p>Sexto semestre (900 minutos en aula semanales = 15 horas): Ética profesional (1 clase) Derecho Civil: responsabilidad contractual y extracontractual (2 clases) Derecho Público: administrativo: actuación de la administración del Estado (2 clases) Derecho Procesal: ejecución y tutela cautelar (2 clases) Derecho Penal: responsabilidad penal (2 clases) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)</p>
<p>Séptimo semestre (825 minutos en aula semanales = 13,75 horas): Derecho Civil: derecho de familia (2 clases) Derecho Público: administrativo: control y responsabilidad de la administración del Estado (2 clases) Derecho Penal: algunos delitos en particular (2 clases)</p>	<p>Octavo semestre (975 minutos en aula semanales = 16,25 horas): Derecho Civil: Derecho sucesorio (2 clases) Derecho Público: internacional público (2 clases) Derecho Comercial: sujetos de la actividad mercantil y títulos de crédito y de valores (2 clases)</p>

Derecho Económico: mercado y mercados financieros (2 clases) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)	Derecho del Trabajo: parte colectiva (2 clases) Derecho Procesal Penal: bases (2 clases) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)
Noveno semestre (900 minutos en aula semanales = 15 horas): Filosofía del Derecho (2 clases) Derecho Comercial: seguros e insolvencia (2 clases) Derecho del Trabajo: parte individual (2 clases) Derecho Tributario (2 clases) Clínica jurídica (1 clase) Inglés (2 clases) Optativo (1 clase)	Décimo semestre ⁴⁷ (450 minutos en aula semanales = 7,5 horas): Integración de Derecho público (2 clases) Integración de Derecho privado (2 clases) Integración de Derecho procesal (2 clases)

Un par de precisiones finales. Hemos incluido algunos detalles que demuestran que los cambios introducidos por esta malla no son nada del otro mundo, sino bastante conservadores. Mientras, por ejemplo, estimamos preferibles que los cursos de Derecho Procesal fuesen bastante generales, enfocados en aspectos epistemológicos, argumentativos y probatorios que no entren en el detalle del proceso civil (y no digamos penal, laboral, etc.), en el plan propuesto se ha mantenido una presencia bastante extensa del procesal civil. Otro ejemplo del que habíamos adelantado juicio: el examen de grado bien podría eliminarse en beneficio de la inclusión de tres asignaturas troncales de integración en el décimo y último semestre de la carrera (y a las que solo se podría acceder tras aprobar todos los cursos de todos los semestres anteriores), pero en el plan esto no queda resuelto. Estas y otras cuestiones ameritarían cambios más significativos, creemos. También, se ve que en esta malla se mantiene una profusa formación en Derecho Civil, con espacio para un semestre

⁴⁷ Para el cual es prerrequisito toda asignatura de los semestres anteriores.

de Derecho Romano (el que en algunas innovaciones curriculares, indeseablemente, y sin mayores justificaciones, desaparece). Por el contrario, en ella hay una novedad de importancia debida a las peculiaridades del sistema escolar chileno: la de un primer semestre propedéutico pero rigurosamente universitario y a cargo de docentes calificados, el cual tendría que ser en su integridad condición de posibilidad para cursar cualquier otro ramo de los siguientes semestres (cosa parecida habría de ocurrir al final, en el décimo semestre de asignaturas de integración, cuyo sentido solo se asegura –sobre todo de eliminarse el tradicional examen de grado– si fuesen requisitos para ellas todas las asignaturas de todos los semestres anteriores). Todos los cursos debieran tener una o dos clases a la semana en aula, siempre cuidando que la proporción en aula y fuera de ella sea universitaria y vaya privilegiando cada vez más la labor intelectual autónoma e independiente del estudiante; en tales cursos, por lo mismo, cuando menos en algunos, debiera alternarse la clase magistral con seminarios o grupos de trabajo más pequeños (para qué decir, si fuera posible, con tutorías). Además, habría que prohibir reglamentariamente que la carga académica semestral de un estudiante supere determinado margen, siendo este margen en términos normales de 40-45 horas semanales (sumando las horas dentro y las horas fuera del aula), lo que podría escalar de manera marginal en algunos semestres, pero nunca –y solo por motivos muy excepcionales– yendo más allá de las 50 horas semanales en total (calculando, como es habitual, que es admisible, aunque de forma extraordinaria, una carga académica superior solo hasta en un 10% al total que es corriente y normal). Asimismo, la reglamentación de la interacción entre cursos de esta malla –con sus requisitos específicos– habría de ser tan latitudinaria como sea razonable y posible, aunque esto es algo sobre lo que en este momento no nos hemos formado juicios sólidos. En cuanto a la conveniencia de incluir algo como una clínica jurídica, creemos que esto debería ser concebido como una actividad de vinculación con el medio y complementaria de un previo taller de habilidades de debate y destrezas profesionales, considerando que muchos de los estudiantes que se forman jurídicamente llegarán a ser abogados. Al mismo tiempo, si bien ha de tratarse de una asignatura obligatoria, la actividad concreta a realizar debería ser elegida por el alumno, quien podría optar entre una clínica jurídica en sentido

tradicional (en relación con cuestiones civiles, laborales, etc.), o una clínica en el sentido del patrocinio de acciones de interés público (en relación con derechos fundamentales), o incluso una pasantía profesional (en una oficina de abogados, un órgano jurisdiccional o administrativo, etc.). Es algo que, como ya dijimos, llevaría asimismo a abordar las (severas) deficiencias y (amplias) posibilidades de mejora de la actual práctica profesional que el licenciado en Derecho hace en Chile tras sus estudios universitarios. En cuanto al idioma extranjero, bien pudiera ser otro que el inglés, por cierto, pero en cualquier caso debiera enseñárselo en pequeños grupos de estudiantes con el objetivo de alcanzar un dominio suficiente de este, como ya se ha dicho, y tendiendo hacia los últimos semestres a incluir unidades específicas de inglés jurídico. Por fin, la existencia de optativos se garantiza en este plan, pero de forma muy mínima: solo uno por semestre durante la mayor parte de la carrera, lo que podría permitir tanto una formación caleidoscópica entregada de manera discrecional a elección del estudiante, como el seguir una determinada línea de especialización profesional o, por qué no, puramente académica.

Nótese, en último término, esta particularidad: si el estudio del Derecho debiera implicar un total de trabajo de entre 40 y 45 horas semanales (o en cantidades solo marginalmente superiores), eso exigiría que un estudiante nunca cuente con más de 20-22,5 horas semanales en aula (siendo entonces la proporción casi escolar: de una hora en aula por una fuera de ella), más aún que es deseable que sus horas en sala lleguen a ser por semana 13,3-15 (siendo entonces la proporción de una hora en aula por dos fuera de ella), 10-11,25 (en proporción de una hora en aula por tres fuera de aula) y aun 6,6-7,5 (cuando la proporción, al final de la carrera, llegue a ser de una por cinco). De hecho, en la malla propuesta se emplean solamente proporciones de una hora en aula por dos fuera de ella (y superiores), criterio que además se aplica de forma muy gruesa, sin distinguir (como es posible y deseable) entre proporciones diferenciadas con mayor finura por asignatura. Pero nunca, como ya se dijo, un estudiante ha de sobrepasar en un semestre el total de 45 (excepcionalmente hasta 50) horas semanales de trabajo; permitir tales excesos no alentaría sino que atentaría contra la autonomía intelectual –el hombre

reflexivo (*der nachdenkende Mensch*), la mente examinadora (*der prüfende Kopf*) de que hablaba Kant⁴⁸ que este tipo de plan de estudios fomenta.⁴⁹

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Acreditadora de Chile, *Acuerdo de Acreditación nro. 447, Carrera de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 2016, disponible [en línea]: <<http://www.acreditadordechile.cl/wp-content/uploads/2017/01/Acuerdo-Nº447.pdf>> [Consulta: 8-6-2017].

– *Acuerdo de Acreditación nro. 61, Carrera de Derecho, Universidad Diego Portales*, 2011, disponible [en línea]: <http://www.acreditadordechile.cl/wp-content/uploads/2011/11/Acuerdo_Nº61_Derecho_UDP.pdf>.

ATIENZA, Manuel, *El sentido del derecho*, Barcelona, Ariel, 2001.

BARBERIS, Mauro, *Introducción al estudio del derecho*, Lima, Palestra, 2015.

BERNASCONI, Andrés, “La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile”, en *Estudios sobre educación*, nro. 19, 2010, pp. 139-163.

CATALÁN, Ximena y María Verónica SANTELICES, “Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile”, en *Calidad de la educación*, nro. 40, 2014, pp. 22-52.

Curriculum de Derecho, HeidelbergUniversität, disponible [en línea]: <https://jura.urz.uni-heidelberg.de/mat/materialien/uni_hd_jura_material_11835.pdf> [Consulta: 21-5-2017].

Curriculum de Derecho, London School of Economics, disponible [en línea]: <<https://www.lse.ac.uk/collections/law/programmes/llb/llb-programme.htm>> [Consulta: 21-5-2017].

Curriculum de Derecho, Oxford University, disponible [en línea]: <<https://www.law.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/ba-jurisprudence>> [Consulta: 21-5-2017].

⁴⁸ Vid. KANT, Immanuel, “Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können”, en *Akademie Ausgabe*, vol. IV, p. 367.

⁴⁹ Para evitar la a veces incómoda nomenclatura de créditos transferibles y facilitar el cálculo de las horas semanales de trabajo fuera del aula, hemos utilizado simplemente horas cronológicas (= 60 minutos), no debiendo perderse de vista que el tiempo en aula que supone una clase es de 75 minutos. La transformación de la información en los términos del sistema de créditos transferibles (= SCT) tampoco resulta difícil de hacer.

- Currículum de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Santiago, disponible [en línea]: <<http://derecho.uc.cl/Malla-academica-Menu/malla-academica.html>> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, disponible [en línea]: <http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20120823/asocfile/20120823100631/malla_derecho_pucv_pdf.pdf> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Universidad Adolfo Ibáñez, disponible [en línea]: <<http://www.uai.cl/carreras/derecho>> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Universidad Austral, disponible [en línea]: <http://www.derecho.uach.cl/malla2014/images/Malla_Derecho_2014.jpg> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Universidad de Buenos Aires, disponible [en línea]: <http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Universidad de Chile, disponible [en línea]: <<http://admission.uandes.cl/wp-content/uploads/2015/06/Folleto-Derecho-1.pdf>> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Universidad de Chile, disponible [en línea]: <<http://www.derecho.uchile.cl/carreras/4997/derecho>> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho, Universidad Diego Portales, disponible [en línea]: <http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/derecho/malla/MallaCurricular_derecde.pdf> [Consulta: 21-5-2017].
- Currículum de Derecho: Optativos, London School of Economics, disponible [en línea]: <<https://www.lse.ac.uk/collections/law/programmes/llb/llb-courses.htm>> [Consulta: 21-5-2017].
- DEL RÍO, Alejandro, "Introducción", en KANT, Immanuel, *Lecciones sobre la filosofía de la religión*, trad. de A. del Río y E. Romerales, Madrid, Akal, 2000, pp. 9-18.
- GIL, Francisco Javier, "PSU y ranking escolar", en *El Mercurio*, 2-1-2016, p. A 2.
- GORDON, Robert, "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, 2004, pp. 91-116.
- GUZMÁN, Alejandro, "La enseñanza del derecho. Historia y perspectivas", en *Anales del Instituto de Chile*, nro. II, vol. XXV, 2005-2006, pp. 273-382.
- HAWES, Gustavo, *Del perfil de egreso a la malla curricular. Propuesta general metodológica para el diseño de un plan de formación profesional universitaria*, 2010,

- disponible [en línea]: <<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/Hawes%20Del%20perfil%20a%20la%20malla.pdf>> [Consultado: 21-5-2017].
- *Perfil de egreso*, 2010, disponible [en línea]: <<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>> [Consulta: 21-5-2017].
- HAWES, Gustavo y Oscar CORVALÁN, “Construcción de un perfil profesional”, en *U. de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Proyecto Mecesus Tal0101. Documento de Trabajo* nro. 1/2004.
- KANT, Immanuel, “Antropología Busolt”, en *Lecciones de antropología. Fragmentos de estética y antropología*, trad. de Manuel Sánchez, Granada, Comares, 2015, pp. 223-243.
- “Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können”, en *Akademie Ausgabe*, vol. IV, pp. 253-384.
- LAPSLEY, Daniel, “Moral Stage Theory”, en KILLEN, Melanie y Judith SMETANA (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva Jersey-Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 37-66.
- LIEBRECHT, Johannes, “Formando juristas en Alemania: estructuras, método e ideales”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 13, nro. 25, 2015, pp. 37-74.
- MARZANO, Robert y John KENDALL, *The new taxonomy of educational objectives*, California, Corwin Press, 2007.
- MORESO, José Juan y Joseph María VILAJOSANA, *Introducción a la teoría del derecho*, Madrid-Barcelona, Marcial Pons, 2004.
- MUÑOZ, Fernando, “¿Hacia la academización de las facultades de derecho en Chile? Un análisis teórico y comparado del conflicto de las profesiones”, en *Revista de Derecho (Valdivia)*, vol. XXVII, nro. 1, 2014, pp. 9-25.
- NINO, Carlos, *Introducción al análisis del derecho*, Barcelona, Ariel, [1973] 1994.
- NUCCI, Larry, “Education for Moral Development”, en KILLEN, Melanie y Judith SMETANA (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva Jersey-Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 657-681.
- PACHECO, Máximo, *Teoría del Derecho*, Editorial Jurídica, [1976] 2009.
- PALAO, Guillermo, “Los estudios de Derecho en los estados europeos de habla inglesa: Reino Unido e Irlanda”, en GARCÍA AÑÓN, José (ed.), *Los estudios de derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008, pp. 185-215.

- PANDIT, Vivek, *We Are Generation Z: How Identity, Attitudes, and Perspectives are shaping our Future*, Dallas, Brown Books Publishing Group, 2015.
- QUALITAS, *Acuerdo de Acreditación nro. 447, Carrera de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (2012), disponible [en línea]: <<http://www.qualitas.cl/wp-content/uploads/2017/05/AcuerdoN155.pdf>> [Consulta: 8-6-2017].
- RICHARDS, Zena, "Conceptions of Academic Talent: Perspectives in Higher Education", en *Salzburg Global Seminars* (Salzburg, 2-7/10/2012), disponible [en línea]: <http://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session_Document_ConceptionsofAcademicTalent_495.pdf> [Consulta: 21-5-2017].
- RIVEROS, Carolina y Paola LOYOLA, "Estudio exploratorio de las características del trabajo autónomo en estudiantes universitarios de la carrera de derecho", en *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 3, nro. 1, 2016, pp. 88-104.
- SABINE, George, *Historia de la teoría política*, trad. de V. Herrero, México, Fondo de Cultura Económica, [1937] 1994.
- SALCEDO, Carmen, "Los estudios de derecho en Francia", en GARCÍA AÑÓN, José (ed.), *Los estudios de derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008, pp. 63-130.
- SEEMILLER, Corey y Grace MEGHAN, *Generation Z goes to College*, San Francisco, Jossey-Bass, 2016.
- SOLARI, Enzo, "Antítesis chilenas sobre universidad, libertad y pluralismo", en *Revista Estudios Públicos*, nro. 143, 2016, pp. 35-76.
- "El currículum jurídico chileno", en *Sobre la filosofía jurídica de Jorge Millas y otros ensayos iusfilosóficos, de teoría política y constitucional*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso-Fondo del Libro, 2015, pp. 317-346.
 - "La filosofía jurídica y su enseñanza", en *Sobre la filosofía jurídica de Jorge Millas y otros ensayos iusfilosóficos, de teoría política y constitucional*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso-Fondo del Libro, 2015, pp. 347-371.
- STEINER, George, "No hemos sabido dar a los jóvenes el error de la esperanza", en *El Cultural* (13-7-2006), disponible [en línea]: <<http://www.elcultural.com/revista/letras/George-Steiner/18393>> [Consulta: 21-5-2017].
- Tutorials en Oxford, disponible [en línea]: <<https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/teaching/>> y <<http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/studying-at-oxford/tutorials>> [Consulta: 21-5-2017].

- Universitas. Grupo de estudios avanzados en educación superior, “Ranking de calidad año 2016”, disponible [en línea]: <<http://rankinguniversidades.emol.com/category/rankings/2016/>> [Consulta: 29-5-2017].
- VARNAVA, Tracey y Julian WEBB, “Key aspects of teaching and learning. Enhancing learning in legal education”, en FRY, Heather, Steve KETTERIDGE y Stephanie MARSHALL (eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, Nueva York-Londres, Routledge, [1999] 2009, pp. 363-381.
- VON JHERING, Rudolf, “Nuestra tarea (1857). En torno a la jurisprudencia de conceptos: surgimiento, auge y declive”, trad. de Luis Lloredo, en *Eunomía. Revista en Cultura de la legalidad*, nro. 4, 2013, pp. 251-275.
- WINOGRAD, Morley y Michael HAIS, *Millennial Momentum: How a New Generation is remaking America*, Rutgers University Press, 2011.
- WOLFF, Jonathan, *Introduction to Political Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2016.
- I EK, Slavoj, *Don't act. Just think*, disponible [en línea]: <<http://desmesura.org/nubes/no-actues-solo-piensa>> [Consulta: 21-5-2017].

Fecha de recepción: 18-2-2017.

Fecha de aceptación: 26-6-2017.