

## LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO COMO HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO SOCIAL

Leonardo Cofré<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la enseñanza del derecho puede reconocerse como un campo científico emergente en nuestro país. Si bien se ha criticado la falta de una discusión sistemática<sup>2</sup>, en los últimos años se han llevado a cabo esfuerzos importantes por los académicos y las universidades<sup>3</sup>. En efecto, cada vez con mayor regularidad comienzan a aparecer estudios dedicados a esta materia en revistas chilenas indexadas<sup>4</sup>, se han creado centros de investigación o programas universitarios sobre ello<sup>5</sup>, y en definitiva se está consolidando un acercamiento serio frente a la pregunta acerca del modo en que se forman los futuros profesionales en el ámbito legal. Esta tendencia sigue un camino correcto, pues reflexionar sobre la enseñanza del derecho es una tarea imperiosa y crucial, debido a las transformaciones sociales de esta época y los cambios que ha experimentado la profesión legal en las últimas décadas. Además, se debe tener presente que la discusión sobre la educación legal no sólo impacta dentro de las paredes de las universidades o del mundo jurídico, ya que el cómo se organizan los estudios de derecho influirá también en la sociedad.

El explosivo aumento de universidades ha traído para nuestro país un creciente número de carreras de pregrado de derecho<sup>6</sup>. Para intentar explicar aquello, se han presentado argumentos basados en el atractivo económico que puede tener el ejercicio de la abogacía, lo que plantea una alta demanda por el estudio universitario del derecho, como así también el esfuerzo económicamente bajo que plantea para las universidades el levantar una carrera de este tipo (que tan solo exige inversión en salas, biblioteca y sueldos de profesores, pero no en tecnología o laboratorios)<sup>7</sup>.

Consecuentemente, se ha producido también un aumento extraordinario en el número de abogados recién titulados, y para la Corte Suprema esto es preocupante, no sólo por la cantidad de profesionales que se han incorporado a la abogacía, sino que también por la baja calidad de su preparación y los riesgos que estas situaciones pueden provocar para la ética profesional<sup>8</sup>. En el mismo sentido, tanto la

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile. Abogado. Master of Laws (by research), Edinburgh University. Profesor asistente, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

<sup>2</sup> Por ejemplo, en Chile, (Coloma Correa, 2005) 136, (Lazo González, 2011) 261, y (Solari, 2012) 731.

<sup>3</sup> Distingo entre académicos y universidades, en base a la distinción que realiza Bourdieu respecto al capital académico y al capital universitario (Bourdieu, 2008) 106-109. De ello se puede distinguir entre el trabajo académico que realizan los profesores, y que consiste principalmente en investigaciones y publicaciones, y aquellos productos que se desarrollan al alero del poder burocrático de la universidad, como la creación de nuevas unidades administrativas y programas de incentivos.

<sup>4</sup> Además de aquellos trabajos que son citados a lo largo de este estudio, se pueden mencionar, por ejemplo, (Coloma Correa & Agüero San Juan, 2012), (Muñoz León, 2014), (Elgueta Rosas & Palma González, 2014), (Solari, 2015) y Benfeld Escobar (2016).

<sup>5</sup> En la Universidad de Chile, por ejemplo, se ha creado la Unidad de Pedagogía y Didáctica del Derecho.

<sup>6</sup> Esta situación dice relación con la creciente expansión de la educación terciaria en el mundo, que ha crecido de un 14% a un 32%, de 1992 a 2012. En The Economist (2015).

<sup>7</sup> Solari (2012, pp. 716-717)

<sup>8</sup> Así lo señaló el año 2009 el Presidente de la Corte Suprema, sr. Urbano Marín, en su discurso inaugural de ese año. Citado por Lazo González (2011, p. 249). Esa crítica se ha mantenido en los años siguientes. Una de las causas de

Corporación de Asistencia Judicial de la Región Metropolitana como la Academia Judicial han presentado severas críticas a las universidades debido a la baja calidad formativa que muestran sus respectivos postulantes, al momento de llegar a esas instituciones<sup>9</sup>.

Sin embargo, se aprecia que en nuestro país la extensión de este campo de investigación no ha alcanzado a examinar la realidad y los desafíos de un espacio importante en las mallas universitarias, a saber, las clínicas jurídicas. Parece aceptarse sin más definiciones hechas muchos años atrás, sin perjuicio de algunas reflexiones realizadas en torno a lo que se ha denominado “clínicas de interés público”, hace un par de décadas. En efecto, las clínicas jurídicas son un ámbito importante en el devenir de las facultades de derecho. Por un lado, constituyen una asignatura importante en el currículo<sup>10</sup>, pero parecen ser menospreciadas o dejadas de lado por el resto de la comunidad académica, quizá por un contingente carácter poco académico<sup>11</sup>. Por otro, a través de la actividad desarrollada allí, la universidad puede cumplir con sus objetivos de extensión y con sus deberes para con la sociedad, en cuanto productora y cuestionadora del conocimiento y las prácticas jurídicas actuales.

Este trabajo pretende examinar algunas preguntas que surgen debido a la aplicación de la enseñanza clínica del derecho, en el actual devenir universitario. Se sostendrá que la idea de clínica jurídica está directamente asociada a un diagnóstico crítico de la enseñanza legal, que puede denominarse “tradicional”. Por ello, se revisará ese diagnóstico y se presentarán las críticas que de ello derivan, especialmente en cuanto a la organización del currículo (2.1), y las metodologías de enseñanza (2.2). Un siguiente apartado explica el origen y los objetivos iniciales de la enseñanza clínica del derecho (3.1), y presenta un repaso histórico a su aplicación en Latinoamérica y Chile (3.2). Asimismo, se presentará un intento de sistematización respecto a los posibles tipos de clínicas jurídicas, para reflexionar respecto a la determinación de cuál de ellos es más apropiado para desarrollar una más ambiciosa educación legal (3.3). Los dos últimos apartados desarrollan dos temáticas desafiantes para el trabajo de una clínica jurídica en la actualidad. En primer lugar, se explica que además de aquellos objetivos originalmente pretendidos, la enseñanza clínica del derecho puede cumplir un rol importante en el desarrollo de una concepción de la profesión legal como promotora del cambio social (3.4). En segundo lugar, en la reflexión del campo de trabajo que aquí se ha analizado, no se debe dejar de prestar atención a ciertos peligros que podrían llevar a la enseñanza clínica del derecho a un lugar irrelevante dentro del currículo universitario, y a una concepción de las clínicas jurídicas que reniega de su potencial transformador (3.5). Para finalizar, se presentarán algunas conclusiones que resumen los puntos relevantes de esta investigación (4).

---

esta baja calidad es la práctica aceptada de avanzar en la carrera de derecho cambiándose de universidad, lo que trae problemas relativos a la falta de certeza de la entrega de contenidos mínimos disciplinares. La Corte Suprema ha intentado hacerse cargo de esta situación a través del Acta Nº 192-2015.

<sup>9</sup> (Pizarro, 2016).

<sup>10</sup> Por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, los cursos de clínicas jurídicas (ya sea la obligatoria o las distintas alternativas optativas) tienen 8 créditos, un creditaje mayor que en los demás ramos obligatorios (6) y electivos (4).

<sup>11</sup> El carácter poco académico que habitualmente se aprecia en Chile en las clínicas jurídicas tiene que ver con la falta de actividades que habitualmente desarrollan los miembros de una comunidad académica, como escribir y publicar *papers* o participar en el desarrollo de la disciplina científica en la que están insertos. Sin embargo, ello es contingente, en el sentido de que no es necesario. En efecto, esa falta de regularidad en la publicación o en la participación en seminarios o congresos académicos no debiera entenderse como un atributo esencial de una profesora o un profesor de clínicas jurídicas, sino que más bien como un aspecto deficitario. En este sentido, los departamentos de enseñanza clínica del derecho enfrentan el desafío de lograr un equilibrio entre el compromiso profesional de los profesores (pues habitualmente se trata de personas que principalmente dedican su tiempo al ejercicio de la profesión como abogados litigantes), con las exigencias de la actividad académica.

## 2. LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO EN CHILE Y SUS PRINCIPALES CRÍTICAS

Una primera línea de trabajo en la reflexión sobre la enseñanza del derecho es la realización de un diagnóstico acerca de cómo se presenta en la realidad. Consecuencia de ese resultado es la construcción de una serie de críticas a diversos aspectos de la educación legal, tales como la organización del currículo, las metodologías de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y la forma de evaluación. Adicionalmente, otras críticas persiguen una discusión sustantiva de la enseñanza del derecho, por ejemplo, evidenciando las concepciones ideológicas que manifiesta la formación de los abogados, y la asignación de los roles atribuidos a profesores y estudiantes. Tanto el diagnóstico como las críticas admiten un amplio grado de generalización, por lo que pueden ser aplicables en todo el continente, y en diversas épocas. El conjunto de estas características permite describir un cierto tipo de enseñanza del derecho, que puede denominarse como “tradicional”. A continuación, se explicará ese modelo tradicional y su cuestionamiento, principalmente mirando la realidad chilena. Con todo, en ocasiones se mencionarán referencias a las críticas contra lo que también podría denominarse como la educación legal “tradicional” en Estados Unidos. Si bien existen notables diferencias entre las formas de enseñanza del derecho en ese país y en Latinoamérica, la descripción de los problemas que allí se han identificado, resulta muy familiar para lo que ocurre en las universidades chilenas. Por ello, su identificación es útil para ilustrar la cantidad y el grado de problemas que aquí se presentan.

### 2.1. Organización del currículo

Una primera característica de la educación jurídica tradicional dice relación con la organización del currículo de pregrado. En efecto, las facultades de derecho definen su currículo con el objetivo de entregar la mayor cantidad de conocimientos disciplinares a los estudiantes, tantos como sean posibles de sean revisar durante los cinco años de pregrado. Se ha dicho, entonces, que lo pretendido por las universidades es el desarrollo de una educación “enciclopedista”<sup>12</sup>, privilegiándose la explicación de una mayor cantidad de temáticas por sobre la profundización de aquellas que son definidas como esenciales para la formación jurídica. Como consecuencia, las carreras de derecho habitualmente poseen muchas asignaturas obligatorias, con programas muy extensos, que apenas alcanzan a ser revisados completamente durante el período de clases. Adicionalmente, la organización del currículo demuestra falta de prolijidad respecto a evitar una repetición irreflexiva de contenidos<sup>13</sup>, y en cuanto a organizar un avance sistemático y relacionado de los conocimientos que se pretende traspasar a los estudiantes. La organización curricular en nuestras universidades es problemática, pues distribuye el conocimiento por disciplinas, que pretenden ser independientes entre sí. Respecto a esto último, se puede caracterizar entonces el currículo tradicional de derecho como disperso, pues los hilos conductores que se presentan en las unidades continuadoras de una misma disciplina son débiles, y casi inexistentes entre diversos ámbitos del pensamiento jurídico<sup>14</sup>. Como resultado de lo anterior, el estudiante se encuentra en una difícil posición para adquirir niveles adecuados de aprendizaje, pues se le exige relacionar o hacer síntesis de aprendizajes inconexos<sup>15</sup>.

En cuanto a los contenidos, se produce un “exagerado énfasis hacia la asimilación de contenidos proposicionales o conceptuales”, relativos solamente a las normas jurídicas legisladas y las doctrinas

<sup>12</sup> Peña González (2003) 227; Solari (2012, p. 721); (Coloma Correa, 2005) 137.

<sup>13</sup> Hawes (2005).

<sup>14</sup> En un sentido similar, (Gómez Francisco & Menares Ossandón, 2014) 213. En España, esta crítica ha sido mencionada por (Pérez Lledó, 2002) 202-203.

<sup>15</sup> (Hawes, 2005).

asentadas sobre ellas. Otras fuentes del derecho, como la jurisprudencia, son casi totalmente ignoradas, así como los avances que se producen en otras disciplinas<sup>16</sup>. No debiera ser una justificación para esto nuestro sistema de derecho basado en las normas jurídicas positivas (contrario al sistema de *common law*, basado principalmente en casos), pues el sistema continental también nació desde la base de casos, que fueron la base del derecho romano<sup>17</sup>.

Adicionalmente, las mallas universitarias han mostrado un marcado énfasis en las áreas tradicionales del derecho liberal (derecho civil principalmente)<sup>18</sup>, constituyendo una especie de “currículum oculto”, dirigido ideológicamente hacia la preminencia de los contenidos del derecho privado<sup>19</sup>. Además, de acuerdo a González, también ha generado una “privatización” de los contenidos de otras asignaturas, por ejemplo, a través de la enseñanza de las reglas sobre interpretación contenidas en el Código Civil<sup>20</sup>. Sin embargo, contrariamente, se puede sostener que en los últimos años se ha producido un proceso de “constitucionalización” del derecho que ha permeado incluso al derecho civil<sup>21</sup>, por lo que sería probable que esos cambios afecten el modo de organizar el currículo, en cuanto a la cantidad de asignaturas del derecho público y el derecho privado. En este sentido, al menos nominalmente, la práctica de la enseñanza del derecho en Estados Unidos es diferente, pues tan sólo en el primer año se revisan aquellos contenidos identificados con el liberalismo económico<sup>22</sup>. Los años siguientes se caracterizan por una diversidad ideológica mayor, al ofrecerse una serie de cursos optativos, que dependen de los intereses de los profesores que conforman el claustro académico. Esta situación es denominada por Fiss como una “anarquía organizada”, y que es defendida por este autor firmemente, ya que a su juicio los estudiantes aprenden más que en un currículo rígido y organizado. Esto se debería a que “los estudiantes aprenden del amor que aporta el profesor a su materia y de la clase de curiosidad que ese amor engendra”<sup>23</sup>.

## 2.2. Metodologías de enseñanza

En segundo lugar, el objetivo de la enseñanza es la memorización de contenidos. En ello influye de gran manera, se dice, la didáctica utilizada por los profesores: la clase magistral. No necesariamente esta metodología debe ser erradicada de las escuelas de derecho, pero sí debiera serlo tanto su abuso como sus vicios<sup>24</sup>. En efecto, a través de la clase magistral, se produce una “odiosa asimetría entre profesor y

---

<sup>16</sup> (Coloma Correa, 2005) 136-137; (González Morales, 2003) 305-306.

<sup>17</sup> En este sentido, (González Morales, 2007) 180-181.

<sup>18</sup> (González Morales, 2003) 310, (Díaz García, 2006) 71.

<sup>19</sup> (Curtis, 2007) 17-18.

<sup>20</sup> (González Morales, 2003) 310.

<sup>21</sup> Sobre el proceso de constitucionalización, *vid.* Favoreu (2001). Una visión escéptica de la constitucionalización del derecho civil se puede encontrar en Corral (2004).

<sup>22</sup> (Pérez Lledó, 1992) 90-91. Sin embargo, se critica el que a pesar de los cambios sociales notables de las últimas décadas, la estructura del currículo en Estados Unidos sea bastante similar a como siempre lo ha sido, especialmente en el primer año. Así, por ejemplo, (Rubin, 2014) 500.

<sup>23</sup> (Fiss, 1999) 30-31.

<sup>24</sup> (Coloma Correa, 2005) 160, quien reconoce beneficios indirectos de la clase magistral, como por ejemplo la adopción de lenguaje jurídico y un tono de voz que es apropiado por los estudiantes por imitación a sus profesores; (Lazo González, 2011), para quien en muchas ocasiones la clase magistral no es “pura”, sino que está combinada con otras metodologías innovadoras, tales como lecturas previas, trabajos de investigación, exposiciones, simulaciones y resoluciones de casos (254); (Solari, 2012) 726, para quien la clase magistral es buena en su justa medida. En Argentina, (Ylarri, 2012) propone su uso especialmente para los primeros años en la carrera de derecho, en el entendido que la mejor solución para la educación legal es la combinación de metodologías de enseñanza (237-238). En la discusión colombiana sobre esta materia, (Monroy Cabra, 1999) explica que se pueden dar tres estrategias de aprendizaje, a saber, por recepción, por descubrimiento y por construcción. La clase magistral tan sólo es útil para

estudiantes”<sup>25</sup>, en el que los segundos juegan un papel secundario, pues en este escenario, la participación activa de los estudiantes es mínima. En ese sentido, se ha hablado de un cierto autoritarismo en la relación profesor-estudiante<sup>26</sup>. Metafóricamente hablando, los alumnos son mirados como “recipientes vacíos” que deben ser “llenados” por los maestros<sup>27</sup>, que a su vez se transforman en “oráculos” (junto con los libros que utilizan para preparar su clase) a los que se puede consultar para obtener la “verdad” jurídica<sup>28</sup>. Una opinión más radical es presentada por Kennedy, quien describe el vínculo profesor-estudiante, especialmente en los primeros años, como una relación de jerarquía extrema, donde los profesores (hombres, en su mayoría) se encuentran en una posición de superioridad tal que su misión parece más bien la de confundir a los estudiantes, que de aclarar conocimientos básicos de la disciplina. Así, se podría describir el aula como la combinación de “una familia patriarcal y un enigma kafkiano”, bajo una lógica “culturalmente reaccionaria”<sup>29</sup>.

Conforme a la clasificación de modelos educativos de Jerome Bruner, los estudiantes son vistos como acumuladores del conocimiento vertido por éstos. El énfasis en este modelo se encuentra en la obtención de contenidos conceptuales, que emanan de los conocimientos aceptados por la mayoría de los participantes de la comunidad disciplinar, correspondiendo entonces a la “ciencia normal”<sup>30</sup>. De esta forma, el estudiante se limita tan sólo a observar, estudiar y conocer el objeto del conocimiento, que es entendido como un producto final y terminado. Por esto, basta tan sólo con que el estudiante memorice ese conocimiento que se encuentra ya acabado<sup>31</sup>. Esta idea puede deducirse de la respuesta dada por Andrés Bello a la polémica de su época respecto a la necesidad y utilidad de enseñar derecho romano. Citando a Lherminier, “el derecho romano no reconoce igual: se pueden disputar algunos de sus principios; pero su método, su lógica, su sistema científico, lo han hecho y lo mantienen superior a todas las otras legislaciones; sus textos son la obra maestra del estilo jurídico; su método es el de la geometría aplicado en todo su rigor al pensamiento moral”<sup>32</sup>.

El problema de esta forma de llevar a cabo la clase magistral, con un énfasis puesto en las normas jurídicas y en su memorización, es que impide la problematización de éstas como objeto de estudio, y posteriormente de trabajo. Se produce entonces una visión que tiende a mantener el statu quo, por cuanto asume las normas como objetos cristalizados, o “poseedoras de un sentido unívoco y definitivo”, precisamente aquél que señala quien los enseña<sup>33</sup>.

Un segundo aspecto problemático de la clase magistral es la decisión sobre lo que se enseña a través de esta metodología. No es discutida la utilización de este método de enseñanza para el aprendizaje de “objetivos proposicionales”. Sin embargo, se pretende además que la clase magistral sirva, de forma indirecta, para la enseñanza de destrezas profesionales y valores relevantes en el ejercicio profesional<sup>34</sup>.

---

el primero de estos métodos. Los siguientes requieren otras metodologías, por ejemplo, el seminario investigativo, el método de casos y la construcción de mapas conceptuales (172-174).

<sup>25</sup> (Coloma Correa, 2005) 138.

<sup>26</sup> (Peña González, 2003) 227-228.

<sup>27</sup> (Coloma Correa, 2005)

<sup>28</sup> (González Morales, 2003) 301.

<sup>29</sup> (Kennedy, 2009a) 552.

<sup>30</sup> (Coloma Correa, 2005) 147. El concepto de “ciencia normal” proviene de Kuhn (2000) 33.

<sup>31</sup> (Gómez Francisco & Menares Ossandón, 2014) 207.

<sup>32</sup> (Bello, 2015) 31.

<sup>33</sup> (González Morales, 2007) 182.

<sup>34</sup> (Coloma Correa, 2005) 139-140. A mayor abundamiento, este autor explica el sinsentido de esta pretensión: “Así, por ejemplo, podrá decirse al estudiante que los abogados deben cobrar honorarios justos; que deben interrogar o contra interrogar a los testigos en forma que éstos tengan un contexto suficiente para expresar sólo lo que relevante para el caso; que deben especificar cuidadosamente el objeto vendido al momento de redactar una compraventa; o

Lo que debiera preguntarse es si efectivamente esta metodología es la más adecuada para generar capacidades relevantes para el futuro ejercicio profesional de los estudiantes. Se puede afirmar que como la clase magistral pone excesivo énfasis en la memorización, el desarrollo de las destrezas de argumentación y persuasión son escasas<sup>35</sup>.

Como he señalado, la clase magistral no debiera ser desterrada de las aulas universitarias. El problema radica en el monopolio de esta metodología en la actividad pedagógica que desarrollan los profesores de derecho. El desafío consiste en proporcionar un ambiente equilibrado de distintas metodologías, por ejemplo, promoviendo el uso del método socrático y el método de casos, por ejemplo.

Las críticas en Estados Unidos también se han dirigido contra las metodologías de enseñanza, particularmente aquella denominada como el “método de casos”, iniciada por Langdell. Para este profesor, el derecho sólo podría ser aprendido y enseñado de forma efectiva a través de casos<sup>36</sup>. Bajo ese método, señala Frank, “lo importante son los libros. Las palabras, no la realidad. O tan sólo aquella realidad devenida en palabras”<sup>37</sup>. La práctica, entonces, es despreciada. Esta falta de acercamiento a la realidad es posible apreciarla incluso antes. En efecto, Thomas Jefferson señaló: “todo lo que necesita un estudiante de derecho es acceso a una biblioteca y direcciones respecto a cómo los libros deben ser leídos”<sup>38</sup>.

En ambos casos, entonces, se puede apreciar que las didácticas persiguen la memorización de contenidos dogmáticos ¿Cuál es el valor que debería otorgársele a ese resultado? Para responder a esta pregunta es útil revisar los estados de aprendizaje que pueden lograr los seres humanos. De acuerdo a la taxonomía de los objetivos educativos de Benjamin S. Bloom, estos niveles son los siguientes<sup>39</sup>:

Conocimiento	Apunta principalmente al recuerdo, ya sea como reconocimiento o equivocación, a través de una recuperación de la información (por medio de la memoria)
Comprensión	Se espera que el aprendiz sea capaz de resolver un problema aplicando lo expresado en un enunciado más general
Aplicación	Se asemeja a la comprensión, pero requiere, además, una labor de justificación
Análisis	En este nivel se subraya el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y la comprensión de la manera en que están organizadas
Síntesis	Exige la capacidad de trabajar con elementos de un todo y combinarlos de manera tal que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad
Evaluación	Formación de juicios sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos o materiales según algún propósito determinado

Fuente: elaboración propia, en base a Coloma Correa (2005) 141-142.

que, si son jueces, deben motivar adecuadamente las sentencias. Sin embargo, el maestro no considera que sea de su responsabilidad crear las condiciones para que los estudiantes puedan llegar a desarrollar la capacidad para llegar a determinar: ¿cuál sería el monto justo de los honorarios en un caso concreto?; ¿cuál sería la información relevante en un determinado juicio?; ¿cómo se plantean preguntas que resulten comprensibles a los testigos?; ¿cómo se identificarían las propiedades relevantes de un objeto que permitan diferenciarlo de otro?; o ¿cómo se motiva adecuadamente una sentencia? Obviamente, la forma de responder a tales interrogantes incidirá en que el aprendiz en definitiva llegue o no a ser considerado como un *buen abogado*: ¡y no se le provee de más herramientas que palabras que difícilmente pueden llegar a servir de guía para la solución de un problema práctico!” (140).

<sup>35</sup> (González Morales, 2003) 302.

<sup>36</sup> (Muñoz León, 2011) 224.

<sup>37</sup> (Frank, 1999) 37. En contra de esta visión se encuentra (Muñoz León, 2011), para quien Langdell ha sido caricaturizado, pues no se reconocería el hecho de que su método considera también el estudio de los antecedentes fácticos sobre la situación histórica de cada caso (222).

<sup>38</sup> Traducción propia. Citado por (Rhode, 2003, p. 185).

<sup>39</sup> (Coloma Correa, 2005).

Teniendo en consideración estos elementos, si bien pertinente, la crítica a la enseñanza tradicional no puede ser absoluta. Por ejemplo, el modelo tradicional en Chile contribuye en gran medida a la habilidad para “presentar argumentos en forma bastante ordenada y muchas veces persuasiva”<sup>40</sup>. Kennedy, por su parte, en el contexto de la educación legal en Estados Unidos reconoce que las metodologías utilizadas entregan también importantes beneficios, por ejemplo, (i) memorizar la mayor cantidad de normas y sistematizarlas; (ii) identificar la existencia de un problema jurídico, especialmente en el ámbito de las normas jurídicas. Ello implica apreciar su vaguedad y ambigüedad, y descubrir antinomias y lagunas; y (iii) conocer argumentos pre-fabricados que los abogados utilizan en su práctica jurídica para un litigio, a favor de cualquiera de las partes<sup>41</sup>.

A pesar de esto, el diagnóstico crítico sigue vigente. Respecto a la taxonomía identificada *supra*, lo que se debe tener claro es que para cada objetivo de aprendizaje propuesto debe existir un cierto tipo de metodología de enseñanza y didácticas que se encarguen de lograr el estándar señalado para cada etapa. De esta forma, parece claro que la mera realización de una “pedagogía del recuerdo”<sup>42</sup>, que es lo que habitualmente persigue la clase magistral, solo logra ubicarse en el primer objetivo educacional, esto es el mero conocimiento. Entonces, si bien es útil para algunos aspectos de la educación legal, especialmente en los primeros años, la clase magistral como metodología es insuficiente para escalar en los estados de aprendizaje a los que puede llegar el ser humano. Es por esto que entender la enseñanza del derecho principalmente como una actividad de mero traspaso de doctrinas y leyes es equivocado<sup>43</sup>. Como señala Jerome Bruner, “los hechos no tienen mucha utilidad cuando se ofrecen como sacados de un sombrero, ya sea por un profesor a un estudiante en clase, o en la dirección contraria en el lanzamiento de nombres en una prueba “objetiva”<sup>44</sup>.

Relacionado con la taxonomía de Bloom, el trabajo de Schwartz, Hess & Sparrow considera que un aprendizaje excepcional aplicado al ámbito jurídico requiere de varios elementos, que pueden agruparse en dos componentes, a saber:

Desarrollo intelectual	Comprensión de una considerable cantidad de material
	Desarrollo de altas capacidades de aprendizaje dentro del campo específico
	Hacer preguntas sofisticadas
	Desarrollar capacidades generales relativas a los abogados (por ejemplo, análisis y razonamiento legal, análisis de casos, investigación jurídica, redacción legal, síntesis).
	Desarrollar capacidades específicas relativas a la práctica jurídica, tales como escrituración legal y destrezas profesionales (negociación, asesoría a clientes, litigación, investigación factual).
	Aplicar los conceptos y capacidades a nuevos problemas.
Desarrollo personal	Comprensión y conocimiento de sí mismo (historia propia, emociones, intereses, capacidades, limitaciones, prejuicios), y sobre qué significa ser humano
	Desarrollo del sentido de responsabilidad para uno mismo y para otros (lo que incluye el desarrollo moral)
	Desarrollo o mejora de la capacidad de compasión
	Mejora de la capacidad de conocer y utilizar las emociones propias
	Desarrollar profesionalismo e identidad profesional (propósito, valores).

Fuente: elaboración propia, en base a (Schwartz, Hess, & Sparrow, 2013) 24.

<sup>40</sup> (Coloma Correa, 2005) 159.

<sup>41</sup> (Kennedy, 2009a) 555-556.

<sup>42</sup> (Coloma Correa, 2005) 116.

<sup>43</sup> Se ha dicho que una de las principales tareas de la educación legal es eliminar viejos malentendidos en los alumnos. En el sistema de *common law*, por ejemplo, erradicar la idea de que lo obligatorio es la ratio y no el precedente. *Vid.* (Lamond, 2005) 17.

<sup>44</sup> Citado por (Coloma Correa, 2005).

En conclusión, si lo que se quiere es generar niveles de aprendizaje superiores, más allá del mero conocimiento producto de la repetición o la memorización, y desarrollar los elementos del aprendizaje excepcional mencionados recién, es necesario reconsiderar las metodologías a utilizar en el proceso educativo universitario que reciben los estudiantes de derecho. La clase magistral es valiosa, especialmente como una primera aproximación, pero ella no debería ser la única forma de didáctica en las aulas de las escuelas de derecho. Otros métodos requieren la atención de los profesores y las profesoras de derecho, tales como el método de casos, el método socrático, el aprendizaje en base a problemas, y por supuesto aquellas formas especiales que utiliza la enseñanza clínica del derecho, tales como el trabajo en base a casos, simulados y reales. Con este último método, por ejemplo, se puede desarrollar la habilidad para seleccionar las normas jurídicas aplicables a los hechos de un caso<sup>45</sup>.

### 3. LA ENSEÑANZA CLÍNICA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN

#### 3.1. Origen y concepto

La idea de enseñanza clínica del derecho tiene como antecedente más lejano el trabajo de voluntariado desarrollado en las universidades norteamericanas de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, que luego evolucionó a programas organizados de asistencia jurídica gratuita, los que se caracterizaban por no depender totalmente de las facultades de derecho<sup>46</sup>. Posteriormente, el modelo de enseñanza clínica se constituye desde las teorías sobre educación legal que desarrolló la primera escuela realista del derecho en la década de 1930<sup>47</sup>. El objetivo original consistía en solucionar la principal acusación que recibía el método de casos de Langdell: la falta de relación con la realidad. Así, la educación legal clínica perseguía la realización de una enseñanza práctica con casos reales, bajo la supervisión de profesores expertos. Con ello, se esperaba que el estudiante adquiriera la habilidad de aprender de la práctica, y de este modo pudiera aprender a tomar decisiones frente a situaciones concretas<sup>48</sup>. Adicionalmente, se buscaba fortalecer la inserción social de las facultades de derecho, a través de la prestación de asistencia jurídica gratuita. Mediante este nuevo modelo de enseñanza, finalmente, se pretendía lograr una transformación general de la enseñanza jurídica<sup>49</sup>.

El calificativo de “clínica” no es casual. Precisamente el concepto viene de la medicina, en que el desarrollo de actividades comunes en la práctica médica (diagnóstico, intervención quirúrgica, por ejemplo) requieren de algún entrenamiento previo, antes de la habilitación profesional. De allí que en el caso del derecho, la clínica persigue el desarrollo de capacidades necesarias para el ejercicio profesional, tales como la habilidad de desarrollar una teoría del caso, la elaboración de argumentos, y destrezas prácticas vinculadas con el trato con el cliente y la gestión de causas<sup>50</sup>. Así, por ejemplo, una característica común

---

<sup>45</sup> (González Morales, 2007) 182.

<sup>46</sup> (Witker, 2007) 182.

<sup>47</sup> Abramovich explica los elementos principales de la teoría del realismo jurídico, desde la perspectiva de Holmes, en los siguientes términos: “Para Holmes, un criterio realista impone llamar derecho exclusivamente a la conducta real de los tribunales y una observación aguda y desinteresada obliga a confesar que el fundamento de las decisiones judiciales se encuentra a menudo no en una norma previa sino en una ‘premisa mayor inarticulada’, que es una decisión valorativa y a veces inconsciente de los jueces, fruto de sus ideas o prejuicios, que no se expresa en las sentencias pese a constituir el verdadero fundamento sobre el que se alcanza la decisión”. (Abramovich, 1999) 63.

<sup>48</sup> (Courtis, 2007) 12

<sup>49</sup> (González Morales, 2003) 314.

<sup>50</sup> (Courtis, 2007) 12-13.



de la enseñanza clínica de la medicina y del derecho es la realización de las denominadas “rondas de casos” (*case rounds*) donde estudiantes y profesores supervisores discuten los diagnósticos y tratamientos para sus pacientes<sup>51</sup>. En el ámbito jurídico clínico, estos eventos se podrían asimilar a las reuniones de casos que se sostienen en estudios jurídicos, donde se revisa el estado de los juicios llevados por el equipo y se discuten las estrategias. Sin embargo, es preciso dejar en claro que esta metodología no pretende expulsar al método tradicional de enseñanza de las universidades, sino que más bien busca convertirse en el elemento que comunique la teoría con la práctica, bajo el entendido de que el derecho es “una inusual combinación de lo académico y lo profesional”<sup>52</sup>.

### 3.2. La enseñanza clínica del derecho en América Latina, y particularmente en Chile

Las clínicas jurídicas llegan a América Latina impulsadas por el proyecto Derecho y Desarrollo de la Fundación Ford, al que se sumó después la Agencia de Cooperación Internacional de Estados Unidos<sup>53</sup>. En el caso de la Fundación Ford, como consigna Frühling, a partir de la década de 1970, esta organización ha apoyado a organizaciones que persiguen el fortalecimiento de la democracia, los derechos humanos y el cambio social, que han desarrollado sus labores en circunstancias difíciles e incluso peligrosas (refiriéndose a los escenarios de regímenes dictatoriales). Una de las actividades desarrolladas para el cumplimiento de esos fines es precisamente la enseñanza en clínicas jurídicas, a través del uso estratégico del derecho<sup>54</sup>. En Chile, además, una de las causas en el origen de las clínicas jurídicas es el movimiento de reforma de las escuelas de derecho de la década de 1960<sup>55</sup>, que cuestiona a la enseñanza legal por reproducir acríticamente los patrones tradicionales, sin incentivar el desarrollo de habilidades analíticas, críticas e innovadoras en los estudiantes<sup>56</sup>. Al momento de su incorporación en los currículos universitarios latinoamericanos, los objetivos de la enseñanza clínica del derecho fueron los siguientes: que los alumnos realizaran un trabajo jurídico práctico, bajo supervisión experta; que ese trabajo inspirara una reforma de la enseñanza del derecho; y a través del trabajo clínico, fortalecer la inserción social de

---

<sup>51</sup> (Abramovich, 1999) 80.

<sup>52</sup> (Fiss, 1999) 25.

<sup>53</sup> (González Morales, 2003) 314.

<sup>54</sup> (Frühling, 2001, p. 59)

<sup>55</sup> (Coloma Correa, 2005) 154.

<sup>56</sup> (González Morales, 1999) 35. Respecto de esa reforma, Peña explica que se trata de una reacción al abandono por parte de los abogados de la construcción del mundo común (en términos de Hannah Arendt), quienes habían comenzado a constituirse décadas atrás como expertos que ejercían una profesión liberal. La reforma entonces pretendía hacer de la enseñanza del derecho algo más cercano a las nuevas disciplinas que se encargaban de las decisiones públicas, la sociología y la economía (Peña González, 2003) 222-223. Sierra, por su parte, señala como una de las críticas generales de este movimiento aquella que consideraba al derecho no como una herramienta de estimulación o favorecimiento del cambio social, sino que más bien como un obstáculo para éste. En este sentido, Novoa Monreal señalaba en 1975 que los “nuevos valores y nuevas necesidades sociales azotan “ese Derecho petrificado e insuficiente, por inepto para adecuarse a las realidades emergentes”. Detrás de esta crítica se encuentran las teorías de la modernización y el desarrollo, que buscaban a través de la planificación estatal, mejorar las condiciones sociales. Como consecuencia, la crítica a la enseñanza del derecho se traduce en una crítica al aislamiento disciplinar en que ésta se encontraba, alejada totalmente de la realidad social. Por ello, se intenta hacer del derecho algo más abierto y preocupado de la sociedad. Como consecuencia, se intenta una reforma que pretendió principalmente el fomento de investigaciones científicas y empíricas. Por supuesto, las consecuencias institucionales de este movimiento fueron eliminadas al llegar la dictadura cívico-militar, que hizo volver a la enseñanza jurídica al currículum tradicional positivista, diseñado a su vez en la reforma al plan de estudios de la carrera de derecho en la Universidad de Chile el año 1932. Así ocurre con la enseñanza del derecho en la Universidad de Chile, cuando en 1976 es derogada la última reforma del período anterior (que paradójicamente comenzó en enero de 1974) (Sierra, 2003) 32-36.

las escuelas de derecho<sup>57</sup>. En la Universidad de Chile, el inicio de la enseñanza clínica del derecho se produce mediante la creación de consultorios jurídicos en algunas comunas de Santiago. Participan voluntariamente estudiantes y profesores, coordinados por el Centro de Alumnos y el Departamento de Derecho Procesal<sup>58</sup>.

Sin embargo, los objetivos propuestos no se consiguieron, a causa de varios factores, entre ellos, el hecho de que el tipo de casos con el que los estudiantes trabajan en la enseñanza clínica ha sido de baja complejidad y mínimo impacto público. Además, se presentó resistencia a este tipo de programas por parte de sectores tradicionales y conservadores en las escuelas de derecho<sup>59</sup>. Se puede considerar también como un factor adicional la crítica generalizada a los programas de Derecho y Desarrollo, pues ellos pretendían transformar la enseñanza del derecho y la profesión legal hacia un modelo estadounidense, sin atender al contexto latinoamericano de creciente autoritarismo político y precarización estatal<sup>60</sup>. En efecto, el problema fue que se creyó que el modelo de enseñanza legal norteamericana era un método universal para producir abogados reformistas y pragmáticos, de acuerdo a James Gardner, uno de los críticos más radicales en el desarrollo de lo que denominó como *legal imperialism* por parte de los Estados Unidos en el extranjero, y en particular, en América Latina<sup>61</sup>. Asumiendo aquello, la exportación del modelo debería haber producido las mismas consecuencias progresistas que se produjeron en Estados Unidos. Podría argumentarse, siguiendo a Epp, que aquello que no se consideró fue el hecho de que para producir una revolución de derechos, es necesaria una estructura social de sostén del litigio constitucional<sup>62</sup>, que en América Latina era muy precaria o incluso inexistente. Al contrario, con el advenimiento de dictaduras en esos países, quienes encontraron útil este instrumentalismo jurídico fueron los abogados servidores de Estados represivos autoritarios y corporaciones multinacionales, quienes por supuesto eliminaron el componente social-liberal que caracterizaba estos programas<sup>63</sup>.

De todas formas, paradójicamente, si bien el programa de clínicas tenía un énfasis marcadamente político-social, en el contexto represivo de 1973 a 1989 se consolida. Una posible razón, siguiendo a Wilson, es que se presenta con una pretensión apolítica, separando la acción “jurídico-social” de las actividades políticas, lo que se traduce también en la no utilización del denominado “litigio estratégico”<sup>64</sup>. En otras palabras, la pretensión transformadora de la enseñanza del derecho y de la sociedad, es eliminada, manteniendo sólo la visión asistencial<sup>65</sup>, que al igual que en los casos de asistencia jurídica “estatal”, a través del denominado sistema *judicare*<sup>66</sup>, se desarrollaba con muy bajos estándares de calidad<sup>67</sup>. Durante

---

<sup>57</sup> (González Morales, 2003) 314.

<sup>58</sup> (Dougnaç, 1973) y Centro de Asistencia Legal de la Universidad Católica de Chile (1973). A mayor abundamiento, *vid.* (Cofré Pérez, 2012).

<sup>59</sup> (González Morales, 2003) 315.

<sup>60</sup> (González Morales, 2007) 191.

<sup>61</sup> (Gordon, 2003) 206.

<sup>62</sup> (Epp, 2013) 42-46.

<sup>63</sup> (Gordon, 2003) 206. Es en este sentido, a mi juicio, que Sierra (2003) explica que en la dictadura chilena se genera una paradoja en la discusión sobre derecho y cambio social, pues a pesar de que se elimina -o silencia- esa discusión, lo que demuestra la revolución neoliberal desarrollada por la dictadura cívico-militar es precisamente la transformación del Estado y de la sociedad a través del derecho (36-43).

<sup>64</sup> (Wilson, 2007).

<sup>65</sup> (González Morales, 1999) 34.

<sup>66</sup> Sobre el sistema *judicare*, *vid.* (Cofré Pérez, 2012)

<sup>67</sup> Explica (González Morales, 1999) que, en general, las actividades asistenciales de las clínicas jurídicas “se desarrollan en el marco de una escasa orientación a los estudiantes por parte de los profesores, produciéndose un fenómeno de delegación de funciones con poca supervisión” (36). Es triste notar que en algunas clínicas, esta afirmación aún se mantiene para el año 2017.

este período, se podría concluir que la enseñanza clínica es absorbida por el modelo tradicional de enseñanza, por dos razones. En primer lugar, las clínicas jurídicas subsisten reinsertadas en las formas tradicionales de enseñanza, constituyéndose como cursos marginales, es decir, no importantes, de la malla de la carrera de derecho. En segundo lugar, si bien existe un trabajo práctico, la eliminación de todo componente político-social en la entrega de asistencia jurídica produce como resultado la mantención del tipo de abogado que engendra la enseñanza tradicional, denominada por Kennedy como “abogados empresariales”<sup>68</sup>. Sin embargo, en mi opinión, ese concepto no debiera interpretarse en términos peyorativos. La práctica “corporativa” del derecho es válida, e incluso podría utilizarse desde una perspectiva promotora del estado de derecho, la igualdad ante la ley y los derechos laborales<sup>69</sup>. Pero al mismo tiempo, se debe tener presente que una de las ventajas que presenta actualmente la enseñanza clínica del derecho es que es una herramienta cooperadora en la construcción de una profesión legal pluralista y acorde con los estándares de una sociedad democrática. En efecto, a través de su carácter de herramienta para el cambio social, posibilita la construcción de nuevas alternativas en el ejercicio de la profesión, mostrando en la universidad que existen opciones al estereotipo del abogado liberal o corporativo. Por ejemplo, las clínicas jurídicas desarrollan programas de atención a grupos vulnerables a través de las clínicas de interés público, clínicas medioambientales, clínicas legislativas y clínicas de desarrollo comunitario<sup>70</sup>.

La década de los noventa representa un resurgimiento de la enseñanza clínica del derecho, producto de la consolidación democrática en varios países de América Latina, y la consecuente profundización del proyecto de derechos humanos. Ello se traduce principalmente en la creación de clínicas de interés público<sup>71</sup>. Esta renovación en el trabajo de clínicas jurídicas difiere del movimiento anterior en que éste no busca cuestionar la existencia y forma misma del derecho, como los proyectos de reforma de los años sesenta. Las clínicas que surgen en la década de 1990, en cambio, intentan rescatar y reforzar la especificidad del derecho. En consecuencia, se pretende revalorizar al derecho, que ha perdido espacio en la discusión pública, debido al avance de otras disciplinas<sup>72</sup>. En la actualidad, de acuerdo a Rhudy, la mayoría de los países poseen en sus facultades de derecho centros de asistencia jurídica, denominados “clínicas jurídicas” y cumplen básicamente dos propósitos. En primer lugar, se encargan de formar a estudiantes de derecho en distintas aptitudes prácticas bajo la dirección de profesores o abogados profesionales mediante servicios directos a los clientes, en un ambiente controlado, y además, prestan servicios de asistencia jurídica a personas (denominados habitualmente “patrocinados”)<sup>73</sup>. Junto con estas funciones pedagógicas y asistenciales, un creciente número de nuevas clínicas pretenden una reivindicación de los temas abandonados por el “currículum oculto”, que fue descrito más atrás<sup>74</sup>.

---

<sup>68</sup> Para Kennedy, los “abogados empresariales” “están aliados con intereses empresarios egoístas. Hace lobby en contra de la legislación regulatoria y tratan de hacerla pedazos ante los tribunales; hacen lo mejor posible para destruir los sindicatos, o para preservar un ‘medio ambiente libre de sindicatos’, y por política fiscal entienden impuestos mínimos” (Kennedy, 2009b) 579-580. Esta radical concepción de lo que logran las escuelas de derecho en su proceso formativo se relaciona con su concepción de la enseñanza jurídica universitaria como un espacio esencialmente político, que produce un “entrenamiento ideológico para servir voluntariamente a la jerarquía del Estado de bienestar empresarial” (Kennedy, 2009a) 549.

<sup>69</sup> Vid. (Gordon, 1999b).

<sup>70</sup> En este sentido, (Courtis, 2007) 18-22.

<sup>71</sup> (Witker, 2007) 186.

<sup>72</sup> (González Morales, 2007) 191-192.

<sup>73</sup> (Rhudy, 1999)

<sup>74</sup> Courtis (2007).

### 3.3. Hacia una tipología de clínicas jurídicas

Las clínicas jurídicas pueden clasificarse de acuerdo a la naturaleza de los casos que sirven de base para su trabajo. Así, un primer modelo desarrolla los objetivos de la enseñanza clínica sólo a través de casos hipotéticos. Con ello se intenta el aprendizaje de varias destrezas necesarias para el ejercicio profesional, a través de la simulación. En este modelo, los estudiantes aprenden “leyendo cómo hacer algo, observando a alguien hacerlo, o simplemente haciéndolo”<sup>75</sup>. Un segundo modelo desarrolla la enseñanza clínica principalmente a través de casos reales. A mi juicio, este modelo puede subdividirse en dos modalidades. En un primer caso, el trabajo con casos reales es realizado a través de una pasantía, que los estudiantes toman en un estudio jurídico, reparticiones públicas u ONGs. Los casos y clientes corresponden a la cartera que esa organización posee. Habitualmente, los estudiantes colaboran en las tareas que les entregan sus supervisores, en coordinación con un representante de la universidad. En ocasiones, la pasantía se complementa con la organización de seminarios sobre la experiencia y la mantención de un diario o memoria del trabajo, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje fuera de la facultad<sup>76</sup>. En segundo lugar, habitualmente los departamentos de enseñanza clínica del derecho de las universidades son organizados también como un estudio jurídico, en el cual los estudiantes asumen el rol de abogados de sus clientes, supervisados por los profesores<sup>77</sup>. En Estados Unidos, una clínica jurídica organizada de esta forma adquiere el nombre de “live-client” o “in-house clinical program”<sup>78</sup>. La organización del trabajo dependerá de cuestiones contingentes, tales como el número y tipo de casos y los recursos humanos disponibles. Así, en la práctica se pueden distinguir clínicas jurídicas que tramitan muchos casos y que se concentran más bien en la entrega de asistencia jurídica a personas de escasos recursos, en asuntos relativamente sencillos. En este caso, los objetivos asistencial y pedagógico son predominantes<sup>79</sup>. También pueden existir clínicas que deciden trabajar con casos complejos y paradigmáticos sobre temáticas específicas, en un ambiente de mayor colaboración<sup>80</sup>. Sin embargo, la distinción entre clínicas de casos simples y complejos no debiera ser excluyente, pues es perfectamente posible que aquellas clínicas de materias generales se enfoquen también en problemas específicos de mayor estudio y dedicación.

¿Cuál de estos dos modelos de clínica es el más apropiado para cumplir los objetivos que la enseñanza clínica del derecho ha propuesto? Clínicas de casos hipotéticos, de casos reales y pasantías tienen cumplen con el objetivo de entregar a los estudiantes destrezas profesionales y una mirada práctica al estudio del derecho. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el trabajo con casos reales, una clínica

---

<sup>75</sup> (Witker, 2007) 191.

<sup>76</sup> (Álvarez, 2007) 234-235.

<sup>77</sup> (Witker, 2007) 192.

<sup>78</sup> (Abramovich, 1999) 69. Un ejemplo de cómo opera una clínica jurídica puede encontrarse en el film “Reversal of Fortune” del director Barbet Schroeder. El multimillonario Von Bulow es acusado del intento de homicidio de su esposa, y el escenario judicial y por parte de la opinión pública es oscuro. El profesor Alan Dershowitz, junto con su grupo de estudiantes, decide tomar el caso, por razones estratégicas: “si dejamos que se salgan con la suya, los ricos dejarán de ir a la policía, harían investigaciones paralelas”, señala en una escena. El trabajo con sus alumnos y alumnas es intenso, en poco tiempo requieren preparar la defensa, a través de la búsqueda y aclaración de los hechos como en la teoría jurídica aplicable. Así, la teoría del caso es construida a través de un trabajo colaborativo, donde las funciones se encuentran distribuidas entre los estudiantes, quienes deben utilizar mucho más tiempo de aquel que correspondería a una clase normal. Sobre esta película, se puede consultar [http://www.imdb.com/title/tt0100486/?ref\\_=nv\\_sr\\_1](http://www.imdb.com/title/tt0100486/?ref_=nv_sr_1). Sobre el caso y la defensa, *vid.* Dershowitz (1986).

<sup>79</sup> Este tipo podría ser el del curso obligatorio “clínicas jurídicas 1” de la Universidad de Chile.

<sup>80</sup> A este tipo corresponderían las denominadas “clínicas de interés público” que se han creado en América Latina desde la década de 1990, y las clínicas medioambientales que existen en la Universidad de Chile y Universidad Diego Portales, por ejemplo.

de simulación sólo podrá promover un desarrollo intelectual teórico y práctico, pero carece de la formación adicional que los casos reales permiten, por ejemplo, la posibilidad de aprender a reaccionar frente a imprevistos y cambios en las decisiones estratégicas, junto con otros aspectos psicológicos y emotivos<sup>81</sup>. Por otro lado, la pasantía puede constituir tan solo un aspecto secundario y complementario de la enseñanza clínica a través del consultorio jurídico, pues externaliza el trabajo pedagógico que debería corresponder a los académicos, lo que se vuelve problemático si no hay buenos sistemas de control. Adicionalmente, el objetivo pedagógico que se busca con la enseñanza clínica puede pasar a segundo plano, pues la organización a la que se asiste busca legítimamente otros intereses (por ejemplo, defensa de clientes particulares en el estudio jurídico; desarrollo de una agenda de cambios sociales en una ONG; defensa del interés general en una repartición pública). Considerando estos argumentos, parece que la opción más completa es aquella que consiste en una clínica que trabaje con casos reales. Sin embargo, dos cuestiones problemáticas debieran evitarse. Primeramente, la instrumentalización de esos conflictos reales en pos de un objetivo pedagógico. En segundo lugar, la ocurrencia de gestiones negligentes debiera reducirse al mínimo. Para ello, se deberían generar buenas prácticas tales como asegurar estándares de calidad en el otorgamiento de la asesoría y defensa judicial que se practique en la clínica jurídica. Esto implica no sólo el compromiso ético de profesores y estudiantes, sino que también el compromiso de las autoridades universitarias, quienes debieran asegurar recursos suficientes para solventar los esfuerzos requeridos.

### 3.4. Otros objetivos

En los apartados anteriores se ha visto cómo una visión “clínica” de la enseñanza del derecho involucra una transformación de los eventos que ocurren en el aula, y también cómo puede aportar en una transformación de la sociedad, a través de una mejora del acceso a la justicia de grupos desaventajados o en general, de aquellas personas que por diversas razones no pueden acceder al mercado de la abogacía. En esta sección se profundizará respecto de este último objetivo, y además se explicarán en qué medida la utilización de la enseñanza clínica del derecho puede satisfacer el cumplimiento de otros objetivos adicionales.

En efecto, a través de las funciones de extensión, el trabajo clínico que se ejerce en las facultades de derecho asegura la participación de la universidad en el aseguramiento del acceso a la justicia. Como consecuencia, la enseñanza clínica del derecho colabora en la transformación de las condiciones sociales que impiden un ejercicio pleno de los derechos fundamentales. Para Witker, sin embargo, este rol que las clínicas jurídicas pueden cumplir en cuanto herramientas para el cambio social se restringe sólo a las denominadas “clínicas de interés público”, que desarrollan el litigio de derechos humanos<sup>82</sup>. A mi juicio, esta limitación es equivocada. Como se ha visto más arriba, el carácter transformador de la enseñanza clínica del derecho es uno de los elementos básicos de su estructura, que ha estado presente desde sus orígenes y en todos aquellos momentos en que se ha disfrutado de un sistema democrático de gobierno. Además, el litigio estratégico que puede desarrollar una clínica jurídica no sólo puede referirse a derechos fundamentales, pues existen otros ámbitos del derecho en que podría concebirse la actuación de una clínica jurídica con carácter transformador, como por ejemplo, en el derecho del consumidor o el derecho administrativo.

La metodología de enseñanza clínica también posibilita una mirada escéptica sobre el rol de los jueces. Apreciando en la práctica cómo opera el sistema de justicia y los adjudicadores, es posible notar que los jueces no debieran ser vistos como las míticas figuras de dioses, buenos padres de familia, reyes-sabios o

---

<sup>81</sup> (González Morales, 2004) 44.

<sup>82</sup> (Witker, 2007) 201-202.

guardianes; como si ellos fueran efectivamente auto-contenidos y enemigos de la corrupción<sup>83</sup>. En algunas ocasiones, a través del trabajo clínico sería posible notar cómo existe en los jueces un interés ideológico y/o personal en el ejercicio de sus funciones<sup>84</sup>, lo que permite cuestionarse seriamente la exactitud de visiones como la de Dworkin, para quien es posible arribar a respuestas correctas sobre cómo garantizar valores básicos en una democracia constitucional, mediante las decisiones a las que un juez “Hércules” puede tomar. Este modelo representa la posibilidad de un juez fuerte y brillante, como el héroe de la Grecia clásica, que posee un vasto conocimiento de fuentes legales y tiempo ilimitado para reflexionar y decidir esa respuesta correcta<sup>85</sup>. Sin embargo, la posibilidad de la corrección de la decisión es algo que queda precisamente en el mundo de los desacuerdos. Mediante el trabajo clínico puede comprobarse que, como Waldron señala, el juez que para algunos es un héroe, para otros será un villano, pues todo depende de los valores constitucionales que sean utilizados por el magistrado para fundamentar su decisión<sup>86</sup>.

Al mismo tiempo, a través de este sistema de enseñanza los estudiantes pueden observar cómo funciona empíricamente el sistema de justicia, y pueden observar los problemas de acceso a la justicia<sup>87</sup>. Frank proponía el siguiente caso: dado que la mayoría de los casos se resuelven en base a los hechos probados, una mala preparación de la prueba influirá inevitablemente en ese resultado. Pero en la práctica, advierte, muchas veces el descubrimiento de pruebas que puedan ser presentadas en el juicio requiere de una costosa investigación, por lo que aquellos que no poseen los recursos suficientes para solventar ese gasto, se verán en una posición de negación de justicia, precisamente por esa falta de recursos<sup>88</sup>. Adicionalmente, esta visión concreta de la realidad jurídica permite a los estudiantes una sensibilización de los problemas que afectan a la sociedad, que no sería posible a través de la simulación de juicios y la metodología de casos hipotéticos<sup>89</sup>. Pero considerando el rol que en la práctica las clínicas jurídicas juegan como aseguradores de asistencia jurídica, como se dijo arriba, debiera tomarse muy seriamente la defensa de patrocinados en casos reales.

En cuarto lugar, la metodología de enseñanza clínica asegura un escenario adecuado para la enseñanza de la ética profesional. En efecto, el ejercicio de la abogacía implica inevitablemente la adopción de decisiones, que muchas veces se traducen en dilemas éticos. El escenario de litigación temprana que permite la metodología clínica entrega la oportunidad de poner en práctica ese tipo de decisiones, y de permitir la reflexión sobre ellas en la clase. Así, se puede suponer que el efecto de esa reflexión será más valioso en los estudiantes, pues se tratará de sus propias experiencias. Como consecuencia de lo anterior, la ética dejará de ser una materia abstracta y pasará a ser una herramienta para resolver problemas prácticos<sup>90</sup>.

---

<sup>83</sup> (Kennedy, 1998) 3-4.

<sup>84</sup> (Kennedy, 1998) 4.

<sup>85</sup> (Dworkin, 1986) 239-254.

<sup>86</sup> (Waldron, 2016)

<sup>87</sup> En mi opinión, esta herramienta didáctica tiene como una de sus fuentes a la teoría crítica del derecho, al menos en lo relacionado con este movimiento como una crítica a los métodos de enseñanza tradicionales. Así, Gordon menciona que una de las técnicas que un docente adepto a la teoría crítica del derecho utilizaría en sus clases, es la de preguntarse cómo sería una situación jurídica (una regulación, un resultado de la aplicación de normas) si se hubiera resuelto del modo contrario al polo político-jurídico que durante la creación de esa situación fue suprimido, y que parecían orientarse hacia una solución más democrática, igualitaria y solidaria. Con ello aparece la crítica y reflexión acerca de la realidad normativa. (Gordon, 1999a) 160-161.

<sup>88</sup> (Frank, 1999) 59-60.

<sup>89</sup> (González Morales, 2007) 209-210.

<sup>90</sup> (Beca, 2016) 92.

Un último objetivo adicional que puede cumplirse a través de la enseñanza clínica del derecho, es que con ella, es posible combatir la visión neoliberal que está ganando terreno en la educación superior. Como explica Rancière, los estudiantes son consumidores. Como tales, siempre tienen la razón, pues son clientes que están pagando por un servicio, tal como se produce en un supermercado, o en cualquier otro lugar donde las relaciones entre individuos implican una igualdad contractual<sup>91</sup>. Por supuesto, la desmercantilización de la universidad es una tarea que implica esfuerzos colectivos y en variados ámbitos, pero se puede concebir una forma a través de la cual la enseñanza clínica puede colaborar. Dado que habitualmente se ejerce asistencia jurídica con casos reales, la visión individualista perseguida por el neoliberalismo es abandonada en la medida en que es presentada una forma de ejercicio de la profesión legal que asume deberes para con la sociedad. Con ello, se producen tres situaciones. En primer lugar, se logra recuperar la función social de la universidad, y de este modo se puede combatir la idea de una universidad como una máquina de producción y colocación de profesionales en el mercado. Asimismo, se puede enseñar a los estudiantes la responsabilidad que conlleva el convertirse en profesional en sociedades compuestas por un número importante de personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad<sup>92</sup>. Y también, es posible fortalecer un tipo de educación más integral que aquél al que estamos acostumbrados en nuestras universidades, enfocado en el mero crecimiento económico y por lo tanto dirigido hacia el mercado. Marta Nussbaum denomina a este distinto paradigma como una educación para la ciudadanía democrática, que fomente la construcción de capacidades tales como el reconocimiento mutuo de todos los ciudadanos, independientemente de sus condiciones particulares (raza, sexo, religión, etc.); la preocupación por la vida de los otros, y el pensar en el bien común de todos, y no solo de aquellos que forman parte del grupo propio<sup>93</sup>.

En efecto, es evidente que entre la enseñanza del derecho y la concepción del abogado en la sociedad hay una relación directa. La relación consiste en que el modelo de abogado que consideremos como apto para la sociedad en la que vivimos depende en gran medida del tipo de enseñanza que reciba. Y al mismo tiempo, la forma cómo los abogados se entienden en el medio profesional influye las decisiones que se tomen acerca de la educación profesional de los futuros miembros de esa comunidad. Pero la concepción de la profesión legal no es algo naturalmente dado, y también puede ser objeto de discusión. En este sentido, el abogado como promotor del cambio social no representa el paradigma bajo el cual se comprende la profesión legal, pero es posible argumentar que ese modelo puede tener cabida en la actualidad. Ello pues se puede argumentar que el abogado cumple tres funciones importantes para la sociedad, a saber:

- 1) es un agente colaborador en la administración de justicia
- 2) es un igualador retórico
- 3) permite las relaciones de cooperación entre individuos.

Si bien se puede hablar de que en la actualidad se ha vivido un proceso en que este profesional ha pasado del Estado al mercado<sup>94</sup>, son concebidos por nuestro Tribunal Constitucional como agentes colaboradores del Estado en cuanto a la administración de justicia, específicamente en cuanto al derecho al debido proceso, pues poseen el monopolio de la defensa judicial y considerando que el título profesional es otorgado por la Corte Suprema. De allí que la institución del “abogado de turno” sea concebida como una

---

<sup>91</sup> (Rancière, 2006) 17-18.

<sup>92</sup> Courtis (2007) 23.

<sup>93</sup> (Nussbaum, 2010) 24-26.

<sup>94</sup> Cfr. (De La Maza, 2002).

carga constitucional legítima, que debe ser debidamente indemnizada<sup>95</sup>. Pero los abogados no solo cumplen una función positiva en cuanto colaboradores del Estado. Desde el punto de vista sociológico, según Hart y Sachs los abogados son “arquitectos de estructuras sociales”<sup>96</sup>, y de ello se siguen consecuencias, por ejemplo, la posibilidad de construir esquemas de cooperación entre individuos<sup>97</sup>. En un nivel más discursivo, también cumplen la función de “igualadores retóricos”, pues permiten que los conflictos sociales sean resueltos recurriendo al mejor argumento que su comunidad ha sido capaz de producir<sup>98</sup>, logrando con ello la necesaria igualdad ante la justicia que se requiere para contar con un vigoroso estado de derecho.

### 3.5. Dificultades y peligros

A pesar de los objetivos pretendidos, ocurre en la práctica que algunas clínicas no cumplen con los ambiciosos objetivos que persigue. Como resultado, las clínicas pasan a ser una asignatura secundaria, de poca complejidad e irrelevantes, despreciadas por los alumnos y por los demás profesores del claustro. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el modelo de clínica se queda simplemente en el modelo más básico de enseñanza del derecho. Siguiendo a Gordon (2003), se podría denominar como de “capacitación de aprendices practicantes”. Señala este autor que es el modelo más elemental, estrecho y conservador, que busca familiarizar a los estudiantes con documentos y procedimientos simples y de mayor utilización en la práctica. Su objetivo es el entrenamiento en la adaptación de formularios de escritos judiciales o contratos a la realidad específica del cliente<sup>99</sup>. En este caso, el modelo es similar a aquella forma de aprendizaje que puede encontrarse en el trabajo de abogados individuales que ejercen la profesión liberal, o en estudios jurídicos de poca complejidad, donde la enseñanza es entregada a través de la imitación. Así, “el aprendiz empieza por ayudar con operaciones rutinarias y por observar a su maestro ejecutar tareas más complejas. De este modo, gradualmente, perfecciona su habilidad”<sup>100</sup>. En este caso, dentro de los tipos de pedagogía identificados por Bruner, ni siquiera se ha alcanzado el modelo que se revisó más arriba, de los estudiantes en cuanto “acumuladores de conocimiento”. Aquí, simplemente se considera al estudiante como imitador del maestro, reproduciéndose el conocimiento en forma de hábitos, sin que exista relación alguna con la teoría, negociación o discusión<sup>101</sup>.

Tampoco la metodología de enseñanza clínica debiera ser entendida como un mero entrenamiento de destrezas necesarias para un desempeño profesional exitoso, tal como parece entenderlo, por ejemplo, Díaz<sup>102</sup>. La enseñanza clínica no debiera convertirse en un “activismo centrado en las destrezas”, que desprecie la enseñanza teórica<sup>103</sup>. Una enseñanza clínica como una mera entrega de destrezas nunca fue

---

<sup>95</sup> Tribunal Constitucional, sentencia de 31 de marzo de 2008, Rol N° 755, considerando 22º. A mayor abundamiento, *vid.* (Cofré Pérez, 2012).

<sup>96</sup> (Nino, 2007) 7.

<sup>97</sup> (Ruiz-Tagle Vial, 2002, pp. 38-39)

<sup>98</sup> (Bohmer, 2003)

<sup>99</sup> (Gordon, 2003) 190.

<sup>100</sup> (Gordon, 2003) 190.

<sup>101</sup> (Coloma Correa, 2005) 146.

<sup>102</sup> (Díaz García, 2006) quien establece que el objetivo de la enseñanza del derecho es la de formar un “abogado efectivo desde el momento de egreso de su carrera” (68). Por su parte, el objetivo de la enseñanza clínica del derecho es generar en el estudiante las destrezas requeridas para cumplir efectivamente las funciones de la profesión legal (75).

<sup>103</sup> (Peña González, 2003) 233. En un sentido similar, aunque más general, (Solari, 2012), quien citando la tradición pedagógica norteamericana señala que “ni siquiera la enseñanza de saberes tan profesionales como los jurídicos es concebible sin una sólida base humanística” (717).



el objetivo que se propuso este modelo en sus inicios. En efecto, Jerome Frank lo rechazó abiertamente<sup>104</sup>. Sin embargo, el problema del carácter meramente profesionalizante de la educación superior no es solo uno interno de la enseñanza del derecho, sino que es más general, pues se trata también de un problema de cómo está siendo organizada la educación superior, considerando su incipiente mercantilización<sup>105</sup>. En Estados Unidos, por ejemplo, en que también se ha dejado al mercado la decisión respecto de los aranceles<sup>106</sup> y los cupos de las universidades para la carrera de derecho, se ha propuesto abiertamente que para solucionar la crisis que afectaría a la educación legal en ese país, se debería reducir los estudios universitarios tan sólo a dos años, y recortar aún más los recursos para investigación<sup>107</sup>. Como consecuencia, el período universitario se utilizaría en la entrega de aquellos conocimientos y herramientas más básicas para el desempeño profesional.

Éste es un peligro que corre constantemente la enseñanza clínica del derecho, pues todo su potencial transformador de la visión de la docencia universitaria e incluso de la sociedad, puede perderse por pasar “las clínicas” a una situación de irrelevancia. Ya ocurrió esto en la dictadura, como se explicó más arriba, y en aquellos lugares donde los programas de clínica se encuentran consolidados, pero *no hacen daño a nadie*, en los que simplemente ocupan el lugar de “terreno recreativo o último eslabón para aprender el arte de presentarse socialmente como un abogado”<sup>108</sup>. De lo que se trata entonces es de romper esa división artificial que se ha producido en nuestras escuelas de derecho entre “la dignidad de la teoría” y “el carácter más o menos pedestre de la enseñanza de destrezas”<sup>109</sup>. Esta es una de las razones por las que concibo al curso de “clínica jurídica” como una cátedra compleja, que exija un estándar adecuado de lecturas nuevas, que entreguen no sólo conocimiento jurídico, sino que también una reflexión acerca de la sociedad<sup>110</sup>. Adicionalmente, debiera establecerse como un requisito necesario y previo al comienzo del curso de clínicas, el repaso de aquellas materias revisadas en cursos que le tributan, de acuerdo a la malla universitaria. Con ello se puede lograr realmente la posibilidad de una enseñanza crítica.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha visto, tanto el contexto universitario general como la profesión legal se encuentran en escenarios de transformación, que influyen en gran medida en cómo es concebida la enseñanza del derecho en la actualidad. Ello exige la reflexión respecto a cómo la educación legal universitaria se está llevando a cabo en nuestras facultades de derecho. En general, se puede concluir que existen cuestionamientos serios a las formas a través de las cuales se organiza el aprendizaje jurídico y al cumplimiento de los objetivos que la entrega de contenidos pretende asegurar. Una de las innovaciones que en las últimas décadas se ha presentado como un complemento a los medios más comunes de enseñanza es lo que se ha denominado como enseñanza clínica del derecho. Mediante este método se pretende la conjunción de objetivos pedagógicos y asistenciales. Así, se persigue la enseñanza de

---

<sup>104</sup> Frank (1999)

<sup>105</sup> (Atria, 2014) pp. 283-285, especialmente 285. Esta no es una crítica que pueda darse exclusivamente en Chile. En España, por ejemplo, el sistema universitario también ha sido criticado por el abandono de la reflexión académica de calidad, que en definitiva genera estudiantes mediocres, manipulables e irreflexivos. (García-Quero, 2014)

<sup>106</sup> De acuerdo a (Blumenstyk, 2015), al año 2011 en Estados Unidos el total de la deuda por aranceles en la educación terciaria es de 1,2 trillones de dólares (!), más que el total de los créditos que se han otorgado para la compra de automóviles y más que la deuda existente en tarjetas de crédito. El número de afectados por esto alcanza a cerca de 40 millones de estadounidenses (60-61).

<sup>107</sup> En este sentido, la radical y muy criticada propuesta de (Tamanaha, 2012) 172-175.

<sup>108</sup> (Kennedy, 2009a) 559.

<sup>109</sup> (Peña González, 2003)

<sup>110</sup> En este sentido, también, *vid.* (Mitchell, 2012).

destrezas profesionales imprescindibles para el ejercicio de la abogacía, y al mismo tiempo se busca entregar asistencia jurídica a personas carentes del acceso a mecanismos de defensa presentes en el mercado. Adicionalmente, a través de este trabajo se han presentado otros beneficios que presenta la enseñanza clínica del derecho en nuestro contexto actual. Por ejemplo, el buen desarrollo de un curso de clínica jurídica permitiría un aprendizaje crítico de las instituciones jurídicas, y la elaboración de respuestas frente a los dilemas éticos que habitualmente enfrentan los abogados en su ejercicio profesional. Pero también se ha buscado entregar argumentos para el fortalecimiento de la visión de la enseñanza clínica como una herramienta de transformación social, pues el potencial que posee es importante. En efecto, se trata de un método de enseñanza que promueve el acceso a la justicia de personas que se encuentran en una situación desventajosa, y posee la potencialidad de constituir un medio a través del cual es posible la construcción de una visión de la profesión legal colaboradora de los problemas que aquejan a las poblaciones contemporáneas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, V. (1999). La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática. *Defensa Jurídica del Interés Público, Enseñanza, estrategias, experiencias*, 61-94.
- Álvarez, A. (2007). La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho. In M. Villarreal & C. Courtis (Eds.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. D. F. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: LOM Ediciones.
- Beca, J. (2016). Teaching Legal Ethics to Law Students: Why, What, How and Who Might Teach? *Asian Journal of Legal Education*, 3(1), 85-94.
- Bello, A. (2015). *Todas las verdades se tocan. Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso Editorial.
- Benfeld Escobar, J. S. (2016). La discusión sobre la enseñanza del Derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: Una tarea pendiente. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 23(1), 143-171.
- Blumenstyk, G. (2015). *American Higher Education in Crisis?: What Everyone Needs to Know*: Oxford University Press.
- Bohmer, M. (2003). Igualadores retóricos: las profesiones de derecho y la reforma de la justicia en Argentina. In F. González (Ed.), *Clínicas de Interés Público y Enseñanza del Derecho*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cofré Pérez, L. (2012). El derecho a la defensa y los modelos comparados de ayuda legal: elementos a considerar en la reforma al sistema de asistencia jurídica en Chile. *Revista de Derecho Público*, 76, 283-298.
- Coloma Correa, R. (2005). El ocaso del profesor Binns: Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile. *Ius et Praxis*, 11, 133-172.
- Coloma Correa, R., & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras: una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 19, 39-69.
- Corral, H. (2004). Algunas reflexiones sobre la constitucionalización del derecho privado. *Revista Derecho Mayor*.

- Courtis, C. (2007). La educación clínica como práctica transformadora. In M. Villarreal & C. Courtis (Eds.), *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogado* (pp. 9-24). D. F. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- De La Maza, I. (2002). *Los abogados en Chile: desde el Estado al mercado. Informe de Investigación N° 10, año 4, Enero 2002* (Vol. 10). Santiago: Centro de Investigaciones Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales.
- Dershowitz, A. M. (1986). *Reversal of Fortune: Inside the Von Bülow Case*: Random House.
- Díaz García, L. I. (2006). El aporte de las clínicas jurídicas a la enseñanza del Derecho. *Revista Escuela de Derecho*, 7, 63-84.
- Dougnac, A. (1973). Notas históricas en torno a la asistencia jurídica gratuita y la práctica forense en Chile. *Revista de Derecho Procesal*, 5, 24-27.
- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*: Belknap Press.
- Elgueta Rosas, M. F., & Palma González, E. E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 41(3), 907-924.
- Epp, C. R. (2013). *La revolución de los derechos: abogados, activistas y cortes supremas en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Favoreu, L. (2001). La constitucionalización del derecho. *Revista de Derecho (Valdivia)*, XII, 31-43.
- Fiss, O. M. (1999). El derecho según Yale. In M. Böhmer (Ed.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía* (pp. 25-34). Barcelona: Gedisa.
- Frank, J. (1999). Una defensa de las escuelas de abogados. In M. Böhmer (Ed.), *La enseñanza del derecho y la práctica de la abogacía* (pp. 35-72). Barcelona: Gedisa.
- Frühling, H. (2001). De la dictadura a la democracia: El Derecho y el cambio social en la Región Andina y el Cono Sur sudamericano, 59-96. In F. Fundación (Ed.), *Caminando hacia la justicia. El trabajo en el área del Derecho de los donatarios de la Fundación Ford en el mundo*. Santiago: Fundación Ford, Alfabetas Santiago.
- García-Quero, F. (2014). Crisis y Universidad: de intelectuales a hacedores de 'papers'. *Eldiario.es*. Retrieved from [http://www.eldiario.es/zonacritica/Crisis-Universidadintelectuales-hacedores-papers\\_6\\_265683463.html](http://www.eldiario.es/zonacritica/Crisis-Universidadintelectuales-hacedores-papers_6_265683463.html)
- Gómez Francisco, T., & Menares Ossandón, N. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Ius et Praxis*, 20, 199-220.
- González Morales, F. (1999). Evolución y perspectivas de la red universitaria sudamericana de acciones de interés público. In F. González Morales & F. Viveros (Eds.), *Defensa Jurídica del Interés Público. Enseñanza, estrategias, experiencias* (pp. 21-60). Santiago: Escuela de Derecho. Universidad Diego Portales.
- González Morales, F. (2003). *Cultura judicial y enseñanza del Derecho en Chile: una aproximación. Informes de investigación N° 14*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- González Morales, F. (2004). *El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina* (Vol. 27). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González Morales, F. (2007). El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina. In M. Villarreal & C. Christian (Eds.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 294). D. F. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Gordon, R. W. (1999a). Conferencia Brendan Brown: la Teoría crítica del derecho (Critical Legal Studies) como método de enseñanza del derecho. In M. Böhmer (Ed.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía* (pp. 147-172). Barcelona: Gedisa.
- Gordon, R. W. (1999b). La práctica del derecho empresarial como un servicio público. In M. Böhmer (Ed.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía* (pp. 173-212). Barcelona: Gedisa.

- Gordon, R. W. (2003). Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan. In R. Saba (Ed.), *El derecho como objeto e instrumento de transformación*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Hawes, G. (2005). Evaluación de competencias en la educación superior. Retrieved from <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004Evaluacioncompetencias.pdf>
- Kennedy, D. (1998). *A Critique of Adjudication [fin de siècle]*: Harvard University Press.
- Kennedy, D. (2009a). La educación legal como preparación para la jerarquía. In C. Courtis (Ed.), *Desde otra mirada* (pp. 549-577). Buenos Aires: Eudeba.
- Kennedy, D. (2009b). ¿Son los abogados realmente necesarios? Entrevista a Duncan Kennedy, trad. de Axel O. Eljatib, revisada por Christian Courtis. In C. Courtis (Ed.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho* (pp. 373-385). Buenos Aires: Eudeba.
- Kuhn, T. S. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Lamond, G. (2005). Do precedents create rules? *Legal Theory*, 11(1), 1-26.
- Lazo González, P. (2011). Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas. *Ius et Praxis*, 17, 249-262.
- Mitchell, J. A. (2012). Reading (in the Clinic) Is Fundamental. *Clinical L. Rev.*, 19, 297.
- Monroy Cabra, M. G. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, 1(1), 162-180.
- Muñoz León, F. (2011). Langdell's and Holmes influence on the institutional and discursive conditions of American legal scholarship. *Revista Chilena de Derecho*, 38, 217-237.
- Muñoz León, F. (2014). ¿Hacia la academización de las facultades de derecho en Chile?: Un análisis teórico y comparado del conflicto de las profesiones. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 27, 9-25.
- Nino, C. S. (2007). *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Peña González, C. (2003). Notas sobre abogados y educación legal. In R. Saba (Ed.), *El derecho como objeto e instrumento de transformación* (pp. 209-237). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Pérez Lledó, J. A. (1992). La enseñanza del Derecho en Estados Unidos. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*(12), 41-93.
- Pérez Lledó, J. A. (2002). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*(6), 197-270.
- Pizarro, G. (2016). Juicio a las escuelas de Derecho: las alarmantes falencias de los nuevos abogados. *Ciper*. Retrieved from [www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl) website: <http://ciperchile.cl/2016/03/02/juicio-a-las-escuelas-de-derecho-las-alarmantes-falencias-de-los-nuevos-abogados/>
- Rancière, J. (2006). *Hatred of Democracy*: Verso.
- Rhode, D. (2003). *In the Interests of Justice: Reforming the Legal Profession*: Oxford University Press, Incorporated.
- Rhudy, R. (1999). Acceso a la Justicia: modelos de asistencia jurídica. In C. Biebesheimer & C. Cordovez (Eds.), *La Justicia más allá de nuestras fronteras. Experiencias de reforma útiles para América Latina y el Caribe* (pp. 63-147). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rubin, E. (2014). The Future and Legal Education: Are Law Schools Failing and, If So, How? *Law & Social Inquiry*, 39(2), 499-521. doi:10.1111/lsi.12071
- Ruiz-Tagle Vial, P. (2002). Funciones sociales relacionadas con el derecho. In P. Ruiz-Tagle (Ed.), *Derecho, justicia y libertad* (pp. 15-40). D.F.: Fontanamara.
- Schwartz, M. H., Hess, G. F., & Sparrow, S. M. (2013). *What the Best Law Teachers Do*: Harvard University Press.

- Sierra, L. (2003). Derecho, cambio social y los juristas en Chile: de la estridencia de los 60 al silencio de hoy. In R. Saba (Ed.), *El derecho como objeto e instrumento de transformación* (pp. 31-46). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Solari, E. (2012). El currículo chileno de estudios jurídicos. *Revista de derecho (Valparaíso)*, XXXIX, 703-734.
- Solari, E. (2015). La filosofía jurídica y su enseñanza. *Revista Chilena de Derecho*, 42(1), 369-390.
- Tamanaha, B. Z. (2012). *Failing Law Schools*: University of Chicago Press.
- The Economist. (2015, March 28th 2015). The world is going to university. *The Economist*.
- Waldron, J. (2016). On the Supreme Court Battlefield. *New York Review of Books*, 63(5).
- Wilson, R. (2007). La educación legal clínica como un medio para mejorar el acceso a la justicia en países en desarrollo con democracias incipientes. In M. Villarreal & C. Courtis (Eds.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 151-173). D. F. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10, 181-2007.
- Ylarri, J. S. (2012). La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 10(20), 219-243.