

La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de Los Andes

Resumen

El siguiente texto tiene el doble propósito de presentar, por una parte, la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes denominada “reforma a la enseñanza del Derecho”, sus características, alcances y contradicciones, así como sus logros, retrocesos y retos y, por otra parte, el detalle de uno de los aspectos más destacados y novedosos de la reforma, como lo fue la introducción del aprendizaje basado en problemas (en adelante PBL, por sus siglas en inglés) como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

Juny Montoya Vargas

La autora es actualmente profesora asociada de la Facultad de Derecho y directora del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE de la Universidad de Los Andes. El presente texto se basa en el trabajo de investigación adelantado durante sus estudios de doctorado en educación en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Abstract

The following text has the double intention to present, on the one hand, the experience of the law faculty of the Andean University called "reform of law teaching", its specificities, its reach and contradictions, as well as its benefits, setbacks and challenges, and by the other hand, the detail of one of the most remarkable and innovative sides of the reform, the adoption of problem learning method (PBL, by their initials in English), as a strategy for law teaching and learning.



Introducción

La historia de la reforma iniciada en 1995, ejecutada a partir de 1997 por la Facultad de Derecho y sus sucesivos ajustes, ilustran las dificultades que enfrenta un diseño curricular alternativo en un medio tan conservador y tradicional como el de la profesión jurídica, especialmente en nuestro medio. Sin embargo, y tal como la historia lo demuestra, las dificultades no sólo provienen del medio. El currículo de Derecho contiene en sí mismo una inercia positivista heredada del siglo XIX que hace muy difícil, aun para los reformadores, que también han sido socializados en él, escapar a su lógica, contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje.

El análisis sistemático de la reforma y de sus retos lo emprendí durante mis estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Illinois. El estudio de las teorías sobre la historia y el desarrollo curricular, así como las teorías sobre el aprendizaje y los adelantos en materia pedagógica, me permitieron confirmar lo que la intuición reformista avizoraba: que no existe ninguna justificación para la organización tradicional del currículo de los estudios de Derecho que se sustente en lo que hoy se sabe sobre cómo aprende el ser humano, en una comprensión profunda de la disciplina jurídica, ni mucho menos en el tipo de conocimientos, competencias y habilidades que el ejercicio de la profesión exige de los egresados. Por el contrario, formas alternativas de organización curricular en torno a los problemas más relevantes de la disciplina o a los pro-

blemas más frecuentes a los que se enfrentan los profesionales tendrían mucho más sentido como elementos articuladores del plan de estudios, pero enfrentan una resistencia tenaz, que pone constantemente en peligro los frágiles avances reformistas, como la historia de la reforma y del PBL en la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes demuestran.

En lo que sigue, presento las principales características de la educación jurídica colombiana y de la tradición continental europea de la que es heredera, las principales críticas que ese modelo ha recibido de manera reiterada desde hace más de 50 años y a las que la reforma intentó dar respuesta. Luego de presentar brevemente el marco jurídico que regula los estudios de Derecho en Colombia, presento las características de la educación que ofrece la Universidad de los Andes y la Facultad de Derecho y hago un análisis del currículo oficial de la reforma, esto es, el programa de estudios tal como aparece en los documentos de la reforma de 1997. El análisis lo hago utilizando las herramientas analíticas de las teorías críticas de la educación, que permiten iluminar las perspectivas ideológicas que subyacen a las distintas propuestas sobre los estudios de derecho que están presentes en el currículo reformado. A continuación utilizo otros elementos provenientes de la sociología de la educación que explican las dificultades que enfrentó el currículo oficial (en el papel) para convertirse en currículo operativo (en acción).

En la segunda parte, presento apartes de un estudio de caso sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, tal vez el aspecto más conocido de la reforma y el que más impacto ha tenido dentro y fuera de la Universidad de los Andes en la forma de concebir y llevar a cabo la educación profesional y no solamente en el ámbito de la enseñanza del Derecho.

Tanto el análisis de la reforma como el estudio de caso sobre el PBL se basan tanto en mi experiencia como profesora de la Facultad de Derecho durante los años 1989 a 1999, los años previos y concomitantes a la reforma, como en los trabajos de investigación que adelanté durante los años 2000 a 2004 como alumna del doctorado en educación de la Universidad de Illinois. Muchas cosas cambiaron con respecto al plan de la reforma, incluso desde el mismo comienzo de su ejecución, como resultado de las distintas acomodaciones y concesiones que el espíritu reformador ha tenido que hacer al espíritu conservador en las luchas en que cíclicamente se trenzan y en las que cíclicamente el uno o el otro pierden; y por eso el uso del pretérito imperfecto se hace necesario a lo largo del texto, al menos por ahora.

Contexto: Características de la educación jurídica en la región

La educación jurídica en Latinoamérica:

La tradición continental

Para comprender el alcance de la educación jurídica que la Universidad de los Andes ofrece desde 1968 y de la reforma que emprendió a partir de 1995, resulta útil conocer el contexto en el que se mueve. Para presentar dicho contexto, comenzaré por caracterizar lo que a lo largo del texto denominaré "educación jurídica tradicional" y cuyas características Colombia comparte con otros países latinoamericanos y europeos.

La primera característica que quiero resaltar, precisamente en relación con la educación jurídica en Latinoamérica es que corresponde a un modelo de educación universitaria originado en Europa continental, el modelo "universitario" o "académico". En efecto, desde sus orígenes en la Edad Media, la educación jurídica dentro de esta tradición ha hecho parte de la educación universitaria, por oposición a la tradición anglosajona, en la que por varios siglos el aprendizaje del derecho se limitó al entrenamiento en la oficina de un abogado o juez sin que se requiriera ninguna acreditación académica para el ejercicio de la profesión (Johnson, 1978).

Damaška (1968) identifica tres elementos que pueden ser considerados como distintivos de la educación jurídica continental: la enseñanza del derecho entendido como una "gramática", la transmisión de una "visión panorámica" de "todo el derecho" a través de la enseñanza de las normas vigentes y la enseñanza de la "lógica interna" del derecho. Se podrá decir que en este contexto aprender el derecho como una "gramática" equivale a concebir el derecho como un cuerpo de conceptos generales y abstractos que debe, ante todo, ser memorizado por el aprendiz; transmitir la visión panorámica a su vez, requiere el estudio sistemático de los principales códigos y leyes vigentes; y dominar la lógica interna del derecho, esto es, pensar como abogado, significa dominar la dogmática, según la cual la totalidad de las normas concretas consagradas en el derecho positivo pueden ser derivadas de una serie definida de principios abstractos. Los tres elementos se consideran requisitos esenciales para la comprensión del derecho dentro de la tradición continental.

En un estudio comparado entre la educación jurídica de la Europa continental y la anglosajona Merryman (1975) destaca que la educación jurídica en el

sistema continental está más orientada hacia una educación general mientras que la anglosajona es más profesional y técnica, el que la producción científica continental es altamente abstracta, ocupada en la construcción de una teoría o ciencia del derecho mientras que la anglosajona se ocupa más de resolver problemas prácticos. También se observa en el currículo anglosajón la presencia de unos pocos cursos obligatorios y un gran número de materias electivas, que permiten la especialización, a diferencia de un currículo compuesto casi exclusivamente de cursos obligatorios en el sistema continental. Finalmente, en la universidad continental el énfasis es en qué se enseña y no en cómo se enseña. Más aún, parecería que las preguntas acerca de los métodos de enseñanza y el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias parecen estar ausentes en la facultad de derecho de tradición continental. El resultado es el predominio absoluto de la cátedra magistral en la enseñanza del derecho continental, frente a estrategias como el método del caso, las pasantías y las clínicas que se utilizan de manera extendida en las facultades de derecho anglosajonas (Merryman, 1975).

A pesar de que la caracterización de la educación jurídica hecha por los autores citados anteriormente data de los años setenta, en una mucho más reciente caracterización de la educación jurídica en Latinoamérica, Peña González (2000) muestra cómo las cosas no han cambiado mucho en los últimos 40 años. En efecto, en la caracterización que Peña presenta, se mantienen rasgos tales como un currículo orientado hacia la cobertura de las normas vigentes y centrado en las disciplinas de los distintos códigos y una enseñanza y evaluación ritualistas y formalistas, que enfatizan la memorización y retención de la información impartida previamente por el profesor, entre muchas otras características.

Problemas y críticas a la educación jurídica tradicional

No obstante su antigua trayectoria, una amplia insatisfacción acompaña a la educación jurídica a lo largo y ancho de Europa y Latinoamérica, como lo demuestran los estudios de varios autores quienes, haciendo un análisis de los rasgos que caracterizan a la enseñanza del derecho en sus respectivos países, llegan a caracterizaciones igualmente críticas y por razones similares. En Europa, la educación francesa ha sido criticada por ser elitista, demasiado teórica, memorista y acrítica, entre otras cosas (Carbonneau, 1980); la alemana por basarse casi exclusivamente

en la cátedra magistral, la enseñanza de los códigos vigentes y su aplicación únicamente a casos hipotéticos, la restricción del programa de estudios al estudio de la dogmática, su falta total de apertura hacia las otras ciencias sociales y la ausencia de desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión (Blankenburg & Schultz, 1988); la educación jurídica italiana es criticada por su formalismo, porque no prepara para el ejercicio de la profesión, y por consistir básicamente en clases magistrales con altísimas tasas de ausentismo (Olgiati & Pocar, 1988); finalmente, la educación jurídica española es caracterizada como conceptualista, exegética, dogmática y de muy baja calidad como consecuencia de su carácter masificado (Viladás, 1988).

En Latinoamérica, el discurso de la crisis del derecho chileno, aunque aún minoritario, evidencia la necesidad de reformas sustanciales a la educación jurídica que hagan posible la superación del legalismo (Montero). En lo que hace a la educación jurídica venezolana, Pérez-Perdomo (1988) ha responsabilizado a la aridez de los materiales, la rigidez de la pedagogía y los requisitos de memorización por la exclusión de la profesión a las inteligencias más activas. En Colombia, el diagnóstico de la educación jurídica realizado por el Ministerio de Justicia en 1995 arrojó como resultado que esta se caracteriza por una visión generalista del currículo que no le ofrece al estudiante opciones laborales y/o de interés diferentes a las tradicionales; énfasis en la memorización de códigos y leyes y descuido en la formación del criterio jurídico, insuficiente investigación por parte de los estudiantes, un currículo centrado en una formación "técnica-procesal" descuidando una formación ética y humanista que oriente al profesional hacia el servicio a la comunidad, y un currículo desactualizado frente a las necesidades del país de hoy.

Lo anterior nos lleva a afirmar que los tres elementos que distinguía Damaška: la enseñanza del derecho como gramática, la visión panorámica y la lógica interna acaban combinándose al interior de una educación reduccionista, legalista y memorística, que ofrece una visión descontextualizada del derecho y que transmite a los estudiantes la falsa idea de que las normas de cualquier código nacional derivan directa y linealmente de principios jurídicos abstractos, inmutables en su esencia, formulados en tiempos del imperio romano, y que no dependen de las relaciones económicas, sociales y políticas propias del contexto en que el derecho se produce y se aplica. En segundo lugar, esa enseñanza transmite una autosuficiencia

de lo jurídico respecto del resto del sistema social como un sistema autofundado o como una caja de herramientas técnicas, pretendidamente neutrales, que pueden ser puestas al servicio de cualquier interés que políticamente se les quiera asignar externamente. La ausencia de cuestionamiento acerca de qué fines resultan más o menos deseables por el derecho y de los límites axiológicos a la aplicación del mismo como instrumento resulta también notoria.

Como veremos en el apartado siguiente, el marco jurídico que regula los estudios de derecho en Colombia, actualmente, permite un margen amplio de libertad, para la organización de los programas de estudios, amparado por la autonomía universitaria, a pesar de lo cual, estos siguen pareciéndose demasiado entre sí y demasiado a la caracterización general que se acaba de hacer de la educación jurídica “tradicional”.

Reglamentación colombiana del programa de Derecho

En Colombia, las facultades de derecho de las universidades ofrecen educación profesional a través de un programa de estudios de pregrado de cinco años de duración, que garantiza, una vez cursado, el título de abogado. A los graduados de Derecho se les permite desarrollar su ejercicio profesional sin ningún requisito adicional, aunque deben registrarse ante el Consejo Superior de la Judicatura.

Las normas que regulan la profesión jurídica han evolucionado en los últimos años desde una concepción reglamentarista que establecía detalladamente los cursos obligatorios, es decir casi todos los que la carrera debía ofrecer, hacia una visión más liberal, que se limita a establecer estándares mínimos de calidad en el marco de la autonomía universitaria que estableció la Constitución vigente desde 1991.

Siguiendo esta orientación, el gobierno estableció desde el 2002 un programa llamado “Exámenes de Calidad de la Educación Superior” (ECAES) para algunas profesiones, entre ellas Derecho, que deben presentarse por los graduandos, pero que no exigen ningún puntaje mínimo de aprobación para optar por el título, ni para ejercer la profesión. Los ECAES hacen parte del conjunto de instrumentos con los que el gobierno se propone evaluar y mejorar la calidad de la educación superior en Colombia, a falta de instrumentos de intervención directa como los que tenía hasta la década de los 80. Los otros instrumentos del “sistema de calidad” son la acreditación de los programas y de las instituciones, de carácter voluntario

y el registro calificado de los programas, de carácter obligatorio y que opera como un permiso de funcionamiento.

Mediante el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, el gobierno colombiano reglamentó las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. En desarrollo del mismo, el Ministerio de Educación procedió a definir las características específicas de calidad aplicables a los programas de pregrado en Derecho, mediante la Resolución 2768 de 2003.

La Resolución 2768 ordena que, de acuerdo con su enfoque, el programa de pregrado en Derecho sea coherente con la fundamentación teórica y metodológica del derecho y haga explícitos los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, además de considerar, entre otros aspectos, las características y las competencias que se espera posea el futuro abogado. En consecuencia, se ordena que en la formación del abogado, el programa promueva:

- a) Una sólida formación jurídica, humanística y ética, que garantice un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad;
- b) Capacidad analítica y crítica para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, así como del impacto de las normas frente a la realidad.
- c) La plena conciencia del papel mediador y facilitador que cumple el abogado en la resolución de conflictos.
- d) Suficiente formación para la interpretación de las corrientes de pensamiento jurídico.
- e) El desarrollo de habilidades comunicativas básicas en una segunda lengua.
- f) Las demás características propias de la formación que se imparte en la institución de acuerdo con su misión y proyecto institucional y con la tradición universal del conocimiento jurídico.

Una novedad destacable de la resolución es que orienta la formación del abogado hacia el desarrollo de competencias y enuncia cuáles son las fundamentales. De esta manera, se busca que durante su formación el abogado desarrolle competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, así como capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario.

Finalmente, se exige que el programa comprenda las áreas y componentes fundamentales de saber y de práctica que identifican la formación de un abo-

gado, incluyendo como mínimo los siguientes componentes básicos. La norma aclara que estos no deben entenderse como un listado de asignaturas:

- a) Área Jurídica, que incluirá como mínimo los siguientes componentes: Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Laboral, Derecho Comercial y Derecho Internacional. Estos componentes deben responder tanto a lo sustantivo como a lo procesal.
- b) Área humanística, incluirá componentes que complementen la formación integral del jurista tales como la Filosofía del Derecho, la Sociología Jurídica, la Historia del Derecho y la Historia de las Ideas Políticas.
- c) Un componente transversal, orientado a la formación del estudiante en el análisis lógico conceptual, en la interpretación constitucional y legal y en la argumentación jurídica.
- d) Prácticas profesionales, que obligan a que se organice un programa de consultorios jurídicos con los alumnos de los dos últimos años lectivos cuyo funcionamiento requiere aprobación de la respectiva autoridad, de conformidad con lo establecido en la Ley 583 del 12 de junio de 2000.

En materia curricular, igualmente, la resolución ordena que el programa tenga una estructura curricular flexible, mediante la cual organice los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas. La flexibilidad curricular debe atender por un lado, la capacidad del programa para ajustarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y, por otro lado, las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes.

Finalmente, como requisitos de grado se establece que el estudiante que haya terminado las materias del pénsum académico, elegirá entre la elaboración y sustentación de una monografía jurídica o la realización de la judicatura, sin perjuicio de otros requisitos que la institución establezca en ejercicio de la autonomía universitaria consagrada en la Constitución nacional.

Como puede apreciarse, la legislación actualmente vigente en Colombia representa un avance notable en términos de flexibilidad curricular y respeto a las características particulares de las instituciones que permitiría a cada una establecer su propio plan de estudios conforme con su misión institucional y su visión de la profesión. Gracias a la fuerza de la tradición, sin embargo, los programas de estudios de

Derecho de hoy se parecen entre sí casi tanto como hace 30 años cuando el gobierno establecía, por decreto, el listado de las materias obligatorias (ver Decreto 1221 de 1990).

La Universidad de los Andes

Antes de entrar a caracterizar la educación que ofrece la facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, en este apartado presento brevemente el contexto representado por la propia Universidad de los Andes y que en parte explica por qué fue posible pensar en una forma distinta de educar a los abogados, a pesar de la tendencia a la uniformidad de los estudios de Derecho predominante en el medio jurídico colombiano.

La Universidad de los Andes es una universidad privada colombiana establecida en 1948. Su página de Internet la describe como una institución de "excelencia académica ampliamente reconocida en Colombia y América Latina", comprometida con la "formación de una elite intelectual, técnica y humanista, que ha jugado un rol activo en la producción del pensamiento, la ciencia, y el progreso en este país". La Universidad de Los Andes tiene como objetivo "transmitir a sus estudiantes una educación crítica y ética, fomentando en ellos una conciencia social y cívica sobre sus responsabilidades y su compromiso con el análisis y la propuesta de soluciones a los problemas nacionales".

Una de las características por las cuales se distingue la Universidad de Los Andes es la de haber sido la primera universidad privada colombiana independiente respecto de tendencias tanto religiosas como políticas. Otra razón por la cual se destaca es su calendario académico, compuesto anualmente por dos períodos de 16 semanas, y uno intermedio de 8 semanas intensivas. Al momento de su fundación, la mayoría de los calendarios académicos en Colombia se basaban en el sistema europeo, donde los estudios se organizaban por años, y aunque la organización por semestres es cada vez más común en la actualidad, el período intermedio sigue siendo una característica distintiva.

La posibilidad de seguir dos programas académicos al mismo tiempo ("doble programa"), y de obtener los dos títulos en menos tiempo del que usualmente tomaría, es otra de las características valorada y especialmente apreciada por los potenciales estudiantes de la Universidad de Los Andes (V. Pombo, Entrevista, mayo 17 de 2004). El llamado "doble programa" es posible en la Universidad de Los Andes gracias a un programa de estudios flexible que da

cabida a que por lo menos el 30% de los cursos sean de libre elección para cualquier carrera, la posibilidad abierta de homologación de materias entre las diferentes carreras, la existencia de un Ciclo Básico Uniano conformado por cursos de formación integral para todos los programas de la universidad, y el hecho de que no se requiere un doble registro ni sobrecargos en la matrícula para seguir un doble programa de estudios.

La regla general en otras universidades es un currículo estructurado casi exclusivamente por materias obligatorias, excepto por algunos seminarios especializados al final de la carrera; además, las materias deben tomarse bajo un orden determinado, lo cual dificulta que puedan acomodarse los horarios de los cursos de dos carreras diferentes al mismo tiempo. Por otra parte, en la mayoría de las universidades colombianas las materias tomadas en una carrera difícilmente se homologan en otra, y decidir iniciar una carrera limita a los estudiantes el poder tomar materias de otra facultad. Por el contrario, los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes se consideran estudiantes de la universidad en su conjunto y no de una cierta Facultad.

Otras características de la Universidad de Los Andes bastante apreciadas por los estudiantes son: la existencia de acuerdos académicos con instituciones educativas en el exterior para diversos programas de intercambio estudiantil; los planes complementarios y coterminales, que permiten a los estudiantes iniciar sus estudios de especialización y maestría en los últimos semestres de sus estudios de pregrado; la posibilidad de hacer transferencia de una carrera a otra libremente, con el único requisito de tener el promedio ponderado necesario para permanecer en la Universidad de Los Andes (3.25 sobre 5.0); y, finalmente, la Universidad de Los Andes es la universidad colombiana que tiene el mayor número de profesores con títulos de doctorado y maestría. Esta última es una característica distintiva importante, teniendo en cuenta que en Colombia menos del 2% de los profesores universitarios tienen títulos de doctorado, mientras que el 39% de los profesores de la Universidad de Los Andes cuenta con estudios doctorales, y el 44% de los mismos cuenta con títulos de especialización (página web de la Universidad de Los Andes).

A diferencia del resto de las universidades colombianas, profundamente apegadas a la tradición europea en lo relacionado con el currículo y la enseñanza, la Universidad de Los Andes desde sus comienzos se ha visto influenciada por el sistema uni-

versitario anglosajón. Prueba de ello es el que sus fundadores establecieron un Comité Consultor en Estados Unidos y suscribieron acuerdos que permitían que estudiantes de primeros semestres pudieran adelantar la segunda mitad de sus estudios de pregrado en las Universidades de Illinois, Pittsburg y Texas. Casi todas las características del currículo actual y el calendario académico de la Universidad de Los Andes enunciadas anteriormente, son una evidencia más de dicha influencia. Otro dato relevante es que antes de entrar en el sistema de acreditación colombiano¹, los primeros intentos de acreditación de la Universidad de Los Andes se adelantaron ante la Asociación de Universidades y Colegios del Sur de los Estados Unidos (U.S. Southern Association of Colleges and Schools- SACS).

Los fundadores de la Universidad de Los Andes pretendían iniciar

“Una universidad alejada de los conflictos partidistas de la política colombiana orientada hacia las carreras técnicas que el país requería, enmarcadas dentro de una educación humanista tendiente hacia la formación integral del ciudadano y con el objeto de renovar los sistemas académicos de la educación superior, introduciendo un nuevo método que permitiera desarrollar en los estudiantes habilidades de investigación, avalando a su vez la participación activa del estudiante mismo en su proceso formativo”. (p. 13)

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes es una facultad de Derecho relativamente nueva en el país, especialmente en comparación con las facultades establecidas alrededor de 1600. La Universidad de Los Andes justificó la apertura de una nueva Facultad de Derecho, prometiendo que se diferenciaría del resto de las facultades de derecho colombianas. Para lo anterior, desde su fundación en 1968, la Facultad ha promovido el uso de métodos activos de enseñanza y aprendizaje (el método de caso, el diálogo Socrático, simulaciones, consultorio jurídico, etc.), el estudio comparado del derecho y del derecho internacional, y la institucionalización del “doble programa” entre otras características del cu-

¹ / En el 2003 Facultad de Derecho obtuvo una acreditación de 8 años (siendo 9 el máximo posible).

rrículo de la Universidad de Los Andes, como parte de su carácter distintivo respecto de las demás facultades de derecho en Colombia.

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes quiso diferenciarse, de los rasgos característicos de la educación jurídica en Colombia mencionados antes, tales como el uso de clases magistrales como la pedagogía dominante, el gran número de estudiantes por clase y el carácter externo de la mayoría de los profesores de Derecho (Wilson, 1989), el énfasis en el estudio de los códigos y normas en vigor más importantes, y el predominio del contenido formal por encima del desarrollo de habilidades como abogados.

Desde sus comienzos, la Facultad ha sido un caso bastante especial en el contexto de la educación jurídica, tanto en Colombia como en Latinoamérica. Una mirada más de cerca a sus características generales demuestra que la Facultad combina el propósito de ofrecer una educación general (propio de la tradición civilista), con el propósito de ofrecer preparación y entrenamiento profesional (propio de la tradición de Derecho anglosajona). Aunque el currículo se compone de muchos cursos obligatorios, incluye una buena cantidad de electivas no solamente profesionales, mientras que la mayoría de las facultades de Derecho colombianas tienen un altísimo número de materias obligatorias, dejando poco espacio para las optativas, que en todo caso, cuando existen, son de carácter profesional. El interés por los métodos de enseñanza activos y el entrenamiento en habilidades argumentativas y no solamente en la cobertura de ciertos temas, ha sido también una característica distintiva de la Facultad entre las demás universidades colombianas. La Facultad también cuenta con más profesores de tiempo completo que el resto de las universidades en Colombia, aunque una buena parte de la enseñanza sigue dependiendo de profesores contratados por hora-cátedra. Mientras la mayoría de profesores colombianos enseña a través de clases magistrales, la Facultad ha implementado el aprendizaje basado en problemas ("Problem Based Learning –PBL-), las simulaciones, y otros métodos activos de aprendizaje. Finalmente, la Facultad siempre tuvo, aunque esto ha venido cambiando con el crecimiento reciente de la Universidad, un grupo relativamente pequeño de estudiantes de tiempo completo, que asisten a clases pequeñas y medianas, de quienes se espera que lean antes de clase y participen activamente en la misma, mientras lo que se espera de los estudiantes que asisten a cada clase en otras facultades de derecho es

simplemente, que presten atención a lo que explica el profesor, tomando notas en silencio.

Siguiendo el método de enseñanza ampliamente difundido de las facultades de derecho norteamericanas, la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes fue la primera en introducir el método de casos en Colombia, la primera en tener un Consultorio Jurídico para el entrenamiento práctico de los estudiantes², y la primera en dividir los períodos de estudio en 4 meses cada uno (llamados "semestres"). Los primeros profesores intentaron producir materiales para las clases (separatas) similares a los libros de casos. Aunque no llegaron a elaborar verdaderos libros de casos, la idea de producir un paquete de material académico que fuera más allá del simple manual o texto del curso, compuesto por casos, jurisprudencia, artículos de revistas, capítulos de diferentes textos, etc., fue un avance significativo en la concepción de cómo se enseñaba y aprendía el Derecho. Sin duda, hoy día es extraño ver un texto tradicional como material de clase en la Facultad. Actualmente, en algunas otras facultades de derecho este tipo de materiales también se utiliza, aunque la tendencia generalizada consiste en pedir a los estudiantes que sigan un solo texto, especialmente cuando su profesor ha publicado algún libro sobre el tema.

Es importante tener presente que la idea de que la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes es diferente, es algo que ha estado en el medio jurídico colombiano desde su fundación, por las características enunciadas arriba y que no es algo atribuible a la reforma de 1997, aunque esta pudo haberla agudizado. De hecho, algunos de sus primeros exalumnos eran informal y coloquialmente descalificados como abogados, tildándolos de "politólogos" (Castiblanco, comunicación personal, marzo 4 de 2004), y algunas personas aún hoy declaran que la Facultad enseña derecho "americano" (para mi sorpresa). Por otra parte, siempre ha existido la acusación de que el uniandino se gradúa desorientado respecto de la realidad nacional (Castiblanco, comu-

2 / En mayo de 1969, cuatro facultades de derecho colombianas, Externado, Antioquia, Cauca y la recién fundada de Los Andes, fundaron la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho (ARED), orientada a mejorar la imagen del derecho frente a la comunidad y a incrementar la calidad y la relevancia social de la educación jurídica. Para cumplir su propósito, la ARED se propuso realizar varias actividades colaborativas, como publicaciones, intercambio de profesores y estudiantes y la asignación de créditos académicos por la prestación de servicios de asistencia jurídica, lo que se constituyó en el origen de los consultorios jurídicos en el país. También organizó un seminario sobre metodología de la enseñanza del derecho al que asistieron invitados de Venezuela, Costa Rica y México y tres invitados especiales: William Headrick de la universidad de Puerto Rico, Lloyd Weinreb de la Universidad de Harvard y Andres Cuneo de Chile.

nicación personal, Marzo 4 de 2004). En particular, la desconexión de la Facultad con respecto al sistema judicial es una realidad reconocida por la comunidad jurídica, y conocida por todos sus miembros (Flores, comunicación personal, febrero 29 de 2004). Este es uno de los problemas que la reforma de 1997 trató de minimizar.

El currículo oficial

En este apartado presento un análisis del programa de estudios de la Facultad de Derecho tal y como está descrito en los documentos oficiales de la reforma. Trato así de diferenciar el análisis del currículo oficial, formal o ideal, del proceso de evaluación basado en observaciones y entrevistas realizado con el fin de representar el currículo operativo (Posner 1995), esto es, el currículo tal como es experimentado por los diferentes participantes del programa.

Para analizar el programa oficial de estudios de la Facultad, he usado el trabajo de teóricos críticos de la educación quienes plantean preguntas del tipo: ¿Qué perspectiva teórica representa el programa? ¿Qué presupuestos subyacen a los propósitos y contenidos del programa? ¿Qué presupuestos subyacen a la organización del programa? ¿Qué se entiende como conocimiento? ¿Qué se entiende por aprender? ¿Quién controla la selección y distribución del conocimiento? ¿Qué conocimiento es más valorado? ¿A quién pertenece? ¿Qué formas de conocimiento son más valoradas? ¿Quién gana y quién pierde con diseños curriculares diferentes? (Apple, 2001; Beyer y Apple, 1998; Kliebard, 1995, 1998; Pinar, 1975, 1998; Pinar, Reynolds, Slattery, y Taubman, 2000; Posner, 1995).

Aunque a continuación no me dedico a responder cada una de estas preguntas, tanto la descripción que hago de la reforma, como el análisis que presento de las perspectivas curriculares que subyacen a los distintos modelos de educación jurídica presentes en el currículo, así como las tensiones que su coexistencia producen y las características socio-políticas del currículo reformado que hicieron difícil su implementación, son todos ejemplos de la aplicación de los lentes de la teoría crítica al análisis del currículo y de los aspectos que el uso de dichos lentes iluminan.

La reforma curricular

En la presentación oficial de la reforma al programa de estudios (Facultad de Derecho, 1997), se mencionaron cinco factores como antecedentes de la

reforma: recuperar sus orígenes, adaptarse a un nuevo contexto nacional e internacional, el debate alrededor del “nuevo derecho”, el estado crítico de la educación jurídica en Colombia, y el perfil del abogado Uniandino.

La necesidad por recuperar sus orígenes surgió de un grupo de profesores, egresados y estudiantes de la Facultad, ya que a pesar del sentimiento compartido de originalidad, para 1995 la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad se asemejaban en gran medida a los de cualquier otra facultad de Derecho en Colombia. Mientras algunas de sus innovaciones habían sido ampliamente adoptadas a lo largo del país por otras facultades de Derecho (por ejemplo los semestres, el sistema de créditos, o el Consultorio Jurídico), otras habían sido casi completamente abandonadas, lentamente, con el paso de los años. Por ejemplo, exalumnos graduados a principios de los noventa, difícilmente pueden recordar haber asistido a cursos dictados usando el método de casos: “Yo solo tuve un curso en que usábamos el método de casos. Las clases magistrales eran la regla general en la Facultad cuando yo estudié; el profesor presentaba los contenidos del curso de manera descriptiva y ya” (M. Flores, Entrevista, abril 5 de 2004).

Además, aunque no se adelantó una evaluación formal del currículo, alrededor de 1995 la necesidad de recuperar la originalidad de la Facultad se hacía evidente. Un graduando de la Facultad y profesor en la actualidad de la misma, quien hizo además parte del proceso de reforma, recuerda el ambiente de entonces:

“Existía en su momento una discusión importante alrededor de la estructura del programa de estudios y una crítica fuerte a su corte positivista, típico del siglo XIX. Había una gran oposición respecto de lo que se estaba enseñando y la forma como se estaba haciendo, especialmente en contra de la metodología de cátedras magistrales que se imponían mayoritariamente, a pesar del discurso oficial sobre la enseñanza activa. Existía inconformismo generalizado sobre las habilidades que los estudiantes eran capaces de adquirir con dicho sistema. Tanto al realizar estas críticas como en la planeación de la reforma, fueron esenciales el grupo de profesores que venía trabajando en teoría del derecho, y la nueva planta profesoral. Estos se adhirieron a la reforma como

consecuencia de haber sido alumnos de un sistema que no los motivaba gran cosa. (N. Espinel, Entrevista, enero 30 de 2004).

El nuevo contexto político nacional al que hace referencia el documento conceptual de la reforma se deriva del surgimiento de la reforma Constitucional de 1991, gracias a la cual el Estado colombiano fue definido como un Estado Social de Derecho, gobernado por el principio de legalidad y el establecimiento de una democracia participativa. El contexto internacional mencionado se hace equivaler al fenómeno de la globalización, la integración económica, y los procesos de internacionalización (Universidad de los Andes: Facultad de Derecho, 1997).

El debate alrededor del “nuevo derecho” en el círculo académico colombiano no es más que una expresión utilizada para definir los usos antiformalistas y políticamente estratégicos del derecho, haciendo énfasis en el papel que el mismo puede jugar en la materialización de la justicia y el cambio social dentro de nuestro medio, en lugar de preservar indefinidamente el status quo. La Facultad representa, en el medio jurídico colombiano, uno de los más fuertes defensores de ese “nuevo derecho”.

El “estado crítico de la educación jurídica en Colombia” se entendió como la creciente insatisfacción entre los estudiantes, alumnos, profesores y ciudadanos por la incapacidad de la educación jurídica tradicional para enfrentar tanto los retos impuestos por el nuevo contexto nacional e internacional, como por el nuevo derecho, tal como lo establece un estudio adelantado por el Ministerio de Justicia de la época (República de Colombia: Ministerio de Justicia, 1995). Los problemas principales identificados en el estudio eran un enfoque excesivamente generalista (“la visión panorámica”) del currículo, incapaz de ofrecerle a los estudiantes oportunidades de trabajo nuevas e interesantes, diferentes a los roles tradicionales de la abogacía; un énfasis en la memorización de datos en detrimento tanto del desarrollo de un pensamiento crítico, como de habilidades investigativas; un currículo centrado en formar a los estudiantes en materias técnicas y procesales en lugar de hacer un mayor énfasis en un enfoque más ético y humano de su formación que les permita ejercer su carrera desde un enfoque más social y en servicio de la comunidad; un currículo desactualizado respecto de las necesidades del país; y un programa de estudios centrado más en la enseñanza de procedimientos formales que en el derecho sustantivo (pp. 87-94).

Como consecuencia del diagnóstico anterior, en 1997 la Facultad adoptó una amplia reforma curricular, adoptando como objetivo central del nuevo programa de estudios la aprehensión contextualizada e interdisciplinaria del Derecho. Adicionalmente renovó de manera enfática su compromiso por promover el uso de métodos activos de enseñanza y aprendizaje.

Análisis del currículo: perspectivas

En un intento por entender las perspectivas educativas que subyacen al currículo de Derecho de la Universidad de los Andes, he adecuado un marco conceptual derivado de las teorías educativas críticas (Beber & Apple, 1998; Kliebard, 1998; Pinar et al., 2000) para analizar las perspectivas educativas más importantes que se encuentran presentes en la evolución de la educación jurídica.

Aunque no todos los modelos educativos usados dentro de mi análisis han alcanzado el estatus de “paradigma” en un estricto sentido kuhniano (Kuhn, 1962), en mi esfuerzo por entender el currículo de Derecho he identificado los diferentes modelos de educación jurídica propuestos en los últimos dos siglos con los correspondientes paradigmas educativos, en el sentido de “perspectivas” adoptado por Pinar (2000):

Por paradigma entendemos la constelación de reglas, dominios, presunciones, teorías, narrativas y valores que gobiernan y estructuran una disciplina en un momento histórico específico. En términos más sencillos, un paradigma es una perspectiva que dictamina, por ejemplo, en qué dirección debe ir la investigación, qué constituye el conocimiento legítimo, y quién es un portavoz legítimo de dicho campo (Pinar, p. 12)

Los paradigmas educativos que he identificado en la educación jurídica son la mentoría, la escuela vocacional, el ideal universitario o académico, el funcionalismo, la reforma y el reconstruccionismo sociales. Cada currículo de Derecho usado o propuesto como modelo educativo en la historia reciente de la educación jurídica, puede ser leído a través de estos modelos.

El modelo de mentoría se entiende como el aprendizaje del Derecho por medio del ejercicio de la profesión y de la imitación de lo que hacen los abogados, tal como un aprendiz lo haría en el taller del maestro. Aunque es difícil reconocerlo como un paradigma, ha sido un modelo recurrente en la educación profesional desde 1700.

El modelo vocacional transmite la idea de dominar las reglas de la profesión, y corresponde a las es-

cuelas vocacionales desde finales del siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XVIII.

El modelo académico, tal como es entendido por Langdell (1887) y sus discípulos, se inspiró en la tradición del derecho civil que concibe las reglas legales como derivadas de principios generales y abstractos; con el estudio de casos se busca inducir, a partir de ellos, dichos principios generales; este modelo fue denominado el estudio “científico” del Derecho. Aunque este enfoque logró abrirse camino en la educación jurídica en el ámbito universitario, hasta el punto de poder considerarse actualmente como el paradigma del ideal universitario, al menos en el medio anglosajón, el carácter auténtico del método de casos y de todo el enfoque de Langdell es hoy día difícilmente considerado científico, pues, tal como se ha generalizado su uso, este se orienta más hacia el ejercicio de la abogacía basado en el dominio de las reglas de lo que se pretendía inicialmente, que era la ejercitación del razonamiento jurídico.

El modelo funcionalista se inspiró en las ciencias del comportamiento y el pragmatismo, entendiendo el estudio científico del Derecho en un nuevo sentido: en lugar de comprender el estudio del derecho como la formulación de reglas o principios jurídicos, implicaba el estudio de situaciones fácticas complejas, conectadas en mayor grado con la psicología y sociología que con las normas. Las ciencias sociales eran más útiles que los códigos para predecir y explicar las actuaciones de los jueces.

Luego de los movimientos sociales de derechos civiles de los sesenta y setenta, las exigencias por una mayor responsabilidad social y conciencia crítica se concretaron en propuestas curriculares que difícilmente podríamos llamar “paradigmáticas” en estricto sentido, si consideramos su posición marginal y el hecho de que muchas veces han sido excluidas y otras veces integradas en el discurso, verdaderamente paradigmático, del mercado y la eficiencia. De acuerdo con su bajo o alto carácter radical, estas propuestas pueden distinguirse entre modelos de reforma y modelos de reconstruccionismo social. La primera categoría abarca la educación clínica inspirada en exigencias de responsabilidad social; mientras la segunda comprende los Critical Legal Studies (CLS; estudios jurídicos críticos), y los estudios feministas y antiracistas.

Un currículo como el de la facultad no puede inscribirse dentro de una única perspectiva teórica de las arriba mencionadas. Aunque históricamente la educación jurídica en Colombia ha sido heredera

de la Europa Continental y de su enfoque humanista o clásico de la educación y su visión enciclopédica del currículo, a través del transplante e intercambio cultural de las últimas décadas, Colombia ha venido adoptando los aspectos de las tendencias legales en educación más importantes de los últimos dos siglos.

En principio, la mentoría y la escuela vocacional fueron perspectivas formalmente excluidas del concepto de la educación general universitaria en Colombia, derivada de la tradición continental europea. Sin embargo, permean la discusión sobre el currículo de la Facultad de Derecho, dadas las críticas de los abogados en ejercicio (tanto dentro como fuera de la universidad), que preferirían que los graduandos estuvieran mejor entrenados para trabajar en sus oficinas, y de los mismos estudiantes, quienes no encuentran práctico estudiar tanta “teoría” que no les será útil cuando salgan a la vida profesional.

La orientación de la educación profesional hacia la formación vocacional ha resurgido en tiempos recientes en la forma de la “Educación Basada en Competencias” que desde hace una década viene empujando a la universidad a acercarse más al mundo productivo y de preparar mejor a los egresados para el mundo del trabajo (UNESCO, 1998).

Las tensiones que surgen de la combinación de estos dos enfoques (educación general y entrenamiento vocacional) en la conformación del currículo actual parecen ser más el resultado de pretender incluir todos los intereses que de un proceso de planeación racional. Evidencias de ello se encuentran en cualquier parte. Sin embargo, que el actual diseño privilegie las características innovadoras, como el desarrollo de habilidades críticas por encima de las nociones simplistas de transmisión de información legal vigente, representa un reto frente a las visiones tradicionales sobre la educación jurídica que lo asumen como un asunto puramente destinado al entrenamiento para el ejercicio de un cierto rol profesional.

Una noción académica humanista se evidencia en la idea de la educación jurídica como educación general, dada la estructuración del ciclo básico alrededor de los temas más importantes y tradicionales, algunos invariables desde el siglo XIX, y en la existencia del Ciclo Básico Uniandino (CBU) basado en el principio de que “cualquier persona educada ha tenido exposición académica como mínimo alrededor de temas como Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología”:

Con la firme convicción de que una educación más amplia provee las bases para enfrentar el mundo cambiante y globalizado, la Universidad ha propendido desde su fundación por proveer a sus estudiantes una formación integral. En consecuencia, todos los estudiantes reciben educación en áreas diferentes a aquellas de sus programas de pregrado. La educación complementaria se ofrece a partir de una serie de cursos incorporados dentro del plan de estudios, con el objeto de ampliar las oportunidades abiertas a los estudiantes, motivándolos a tener experiencias de aprendizaje adicionales, tales como programas de “estudie trabajando”, e intercambios académicos (página web de la Universidad de los Andes).

La influencia de un enfoque funcionalista se evidencia en la inclusión en el currículo de un ciclo de contextualización, con el objeto de ofrecer a los estudiantes una orientación hacia las ciencias sociales, especialmente economía y ciencia política, permitiéndoles en consecuencia entender mejor la interdependencia entre el Derecho y su contexto social. Este enfoque hace parte del currículo de manera transversal, lo que significa que cada curso dogmático fue diseñado con el objeto de ayudar a los estudiantes a entender las disonancias entre el Derecho en el papel y el Derecho en la realidad.

Las ideas de reforma y reconstrucción social, hicieron su aparición en el currículo de Derecho en Los Andes a comienzos de los noventa, con el nacimiento del área de Teoría Jurídica, área desde la cual la Facultad comienza a ejercer una importante influencia en otras facultades del país. Estas perspectivas están presentes en la reforma en materias como Sociología Jurídica (originalmente denominada “Retos al Derecho”), Historia de las Instituciones Jurídicas, Derecho Comparado, Teoría del Derecho Privado y Teoría del Derecho Público. Además, los métodos de enseñanza de la Facultad que hacen énfasis en prácticas democráticas e igualitarias, como es el caso del PBL, pueden incluirse dentro de dicho enfoque de la educación jurídica. Finalmente, el Consultorio Jurídico comparte esta misma perspectiva, al incluir en la formación de los futuros abogados elementos de función social y, más recientemente, con el trabajo en temas de Derecho de interés público.

En este sentido, el currículo vigente en la Facultad representa una revolución radical en la educación jurídica. Su adopción representa un desafío al currí-

culo mayoritariamente implementado en las facultades de derecho colombianas y latinoamericanas desde el siglo diecinueve, y una manifestación clara de que están apareciendo en la escena nuevos enfoques para la educación jurídica. Una importante fuente de dificultades resulta, obviamente, de la coexistencia de antiguas y nuevas ideologías dentro de un mismo proyecto.

Propósitos y contenido

El documento de la reforma (Universidad de los Andes: Facultad de Derecho, 1997) propone el nuevo currículo como respuesta a las principales preocupaciones explicitadas en el Informe del Ministerio de Justicia (Colombia, 1995) relacionadas con la educación jurídica tradicional. Considerando las nuevas instituciones legales introducidas por la Constitución Política de 1991 (el Estado Social de Derecho y la democracia participativa), uno de los objetivos principales de la reforma al currículo consistió en adaptarlo a tales instituciones. Paralelamente se buscó darle flexibilidad al programa de estudios, dejando campo para materias básicas y especializadas de acuerdo con la vocación de cada estudiante, ofreciendo más cursos interdisciplinarios, integrando cursos individuales de acuerdo con las áreas principales de estudio, haciendo énfasis en derecho comparado e internacional y ampliando el espacio para materias electivas (Ver Tabla 3).

De acuerdo con el citado documento, la reforma se propuso hacer prevalecer los métodos activos de enseñanza frente a la simple transmisión de información, priorizar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, poner la carga del aprendizaje en ellos, desarrollar habilidades de razonamiento, interpretación y pensamiento crítico, y elaborar materiales de estudio que combinaran la teoría con la práctica. En lo relacionado con las evaluaciones, el objetivo era integrarlas a lo largo del desarrollo del programa de estudios; en cuanto a la investigación, el objetivo era preparar mejor a los estudiantes y motivarlos hacia esta por vía de permitir la participación de los estudiantes como asistentes de investigación en los proyectos adelantados por los profesores y por el centro de investigaciones de la facultad (CIJUS).

El programa de la Facultad claramente prioriza los objetivos de aprendizaje de nivel superior respecto de la mera adquisición de información (Bloom, 1969). Esto es evidente en la reducción e integración de las materias, mediante la cual se renuncia a la pretensión de cubrir todos los temas, privilegiando a su vez la

aprehensión y entendimiento contextualizado de los mismos, su integración con los temas conexos, y el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y de solución de problemas (Universidad de los Andes: Facultad de Derecho, 1997).

Los diseñadores de la reforma tomaron la decisión de darle prioridad a la educación general por encima del entrenamiento para la vida laboral, aunque algunos aspectos del programa se orientan también hacia el entrenamiento, aunque no desde un único rol predefinido. Es importante diferenciar el enfoque de la educación jurídica como educación general (Levine, 1993) de una educación jurídica generalista, orientada a ofrecer a los estudiantes una visión “panorámica” del Derecho, mencionada antes y que se entiende como una presentación sistemática de las estipulaciones normativas establecidas en los códigos y las leyes (Damaška, 1968)

Lo que está implícito en esta concepción es que la educación jurídica entendida como educación general, atiende a propósitos educativos superiores frente a aquellos que persigue el mero entrenamiento para un cierto rol profesional. Desde esta perspectiva, el estudio del Derecho pretende llevar de la mano a los estudiantes hacia un crecimiento intelectual, adquiriendo habilidades cognitivas comunes a todas las disciplinas de alto nivel. La educación jurídica general pretende ser una educación multipropósito, que no solo se dirija a una cierta práctica del Derecho, sino a cualquier otro tipo de práctica profesional. Una educación general, se entiende que prepara mejor a los futuros profesionales para enfrentar el cambio, de lo que puede hacerlo la enseñanza de las normas en vigor. Un supuesto clave es que la educación general prepara mejor para la práctica, cuando dicha práctica se entiende en términos amplios.

Además de la versatilidad que se espera que una educación general le proporcione, existe un acuerdo más o menos generalizado sobre las habilidades que un recién graduado de Derecho requiere para desempeñarse como abogado, y es precisamente la consecución de dichas habilidades hacia lo que el currículo de la Facultad está dirigido: habilidades argumentativas, críticas e investigativas, de solución de problemas, aprender a aprender, conocimiento interdisciplinario y contextualizado, etc. (Universidad de Los Andes: Facultad de Derecho, 1997).

En pocas palabras, el currículo oficial asume que la Facultad debe ofrecer una educación general que

permita a los graduados destacarse profesionalmente en diferentes campos, inclusive por fuera del Derecho, proporcionando a su vez una fuerte preparación profesional para ejercer el Derecho y entrenando a los futuros abogados en las habilidades requeridas para realizar las tareas a la que deban enfrentarse en su vida profesional.

No es posible asumir que esta variedad de objetivos necesariamente lleve a su incumplimiento pero, dada la dificultad evidente de lograr ambas metas y las eventuales contradicciones entre una y otra, alcanzarlas requeriría de un plan cuidadoso para ofrecer a los estudiantes una variedad de experiencias articuladas y significativas que les permitan desarrollar tanto una educación general, como el entrenamiento en función de la adquisición de habilidades y competencias profesionales. La simple yuxtaposición de los diferentes enfoques resultaría ser simplemente contraproducente.

La organización del currículo

El plan de estudios de cinco años fue dividido en tres etapas denominadas “ciclos”. El primer año constituye el “ciclo de contextualización”. Las materias planeadas dentro de este primer año debían tomarse en el área de ciencias sociales (especialmente en filosofía y ciencia política) y economía. Sin embargo, hay una superposición entre el ciclo de contextualización de la Facultad, y el Ciclo Básico Uniandino (CBU). El CBU es lo que la universidad ofrece como un currículo básico, lo que todos los graduandos de la Universidad de Los Andes tienen en común sin importar su campo de estudio (aunque hay alguna flexibilidad en relación con la elección de materias dentro del CBU). Sin embargo, de acuerdo con las políticas de la Universidad, la Facultad no puede restringir las opciones de sus estudiantes a aquellos cursos que tendrían una función de contextualización para Derecho. En consecuencia, los estudiantes pueden escoger entre los cursos de CBU aquellos que compondrían su ciclo de contextualización, a partir de una lista ofrecida por las áreas de humanidades, ciencias sociales, y ciencia y tecnología, sin recaer mucho en su función de contextualización.

El segundo, tercero, y parte del cuarto año se llamaron el “ciclo básico”. A lo largo de este ciclo se enseñarían los temas fundamentales de las áreas básicas del Derecho. La reforma pretendía que estos cursos cumplieran la función de integrar y estructurar las disciplinas jurídicas más importantes. Una política metodológica complementaria limitó además el uso

de clases magistrales a un máximo de 30% de las sesiones a lo largo de los cursos básicos de Derecho.

Dado que las materias incluidas en este ciclo son los cursos obligatorios de la carrera de Derecho, la discusión sobre qué debe incluirse dentro del mismo está aún vigente en la Facultad. Es aquí entonces donde la reducción de materias es más notoria. Ya que algunas materias tradicionales fueron reemplazadas por versiones resumidas, otras excluidas, y nuevos cursos enfocados hacia el desarrollo de habilidades fueron introducidos, es claro que la cantidad de información transmitida es menor que en otros currículos tradicionales de Derecho. Fue una decisión que tomó la Facultad, pero las críticas por haberlo hecho han afectado desde el comienzo las posibilidades de éxito de la misma.

De esta manera, en lugar del curso teórico tradicional de Derecho Constitucional General seguido por dos cursos de Derecho constitucional colombiano (uno sobre la organización del Estado y el proceso legislativo, y otro sobre la carta de derechos), la reforma estableció como requisito básico tan solo un curso de Derecho constitucional, en el que la teoría del Derecho constitucional debía aprenderse junto con las características específicas del Derecho constitucional colombiano. Todo esto debía hacerse a través de un currículo basado en PBL en lugar de clases magistrales, el método antiguo. Adicionalmente, esta materia fue diseñada para ser complementada con un curso de Argumentación dedicado al rol del juez constitucional, en el que las decisiones de la Corte Constitucional son analizadas.

Hay otras áreas en que la reducción de los cursos fue aún mayor, como por ejemplo en Derecho Administrativo, que pasó de tres materias sustantivas, Teoría General del Derecho Administrativo, Derecho Administrativo Colombiano I (Sujetos del Derecho Administrativo y Actos Administrativos) y II (Contratos Administrativos), y una de procesal (Procesal Administrativo), a un curso denominado "Derecho Administrativo". Por su parte Derecho Penal pasó de 3 cursos (Derecho Penal General, Especial y Procesal) a un curso denominado "Derecho Penal", así como Derecho laboral pasó de tres cursos (Derecho Laboral Individual, Colectivo y Procesal Laboral) a uno solo llamado "Relaciones Laborales". El área de Derecho Civil no sufrió tantas reducciones, pero tuvo sin embargo que integrar entre sus cursos varios temas que eran enseñados tradicionalmente en otras áreas, como Derecho Comercial y Administrativo. Derecho Comercial pasó de tres cursos a nin-

guno dentro del ciclo básico, aunque a partir del primer semestre de 2005 se reintrodujo en el ciclo básico un curso de Derecho Comercial General.

El área de Derecho Procesal merece algunas consideraciones particulares, dado que parece ser la más "afectada" por la reforma. La reducción fue de ocho a tres materias. Así, Teoría General del Proceso, Procesal Civil General y Procesal Civil Especial fueron integrados dentro del curso denominado "Procedimientos". Otros procedimientos especiales como Laboral, Administrativo y Penal debían enseñarse como parte de los correspondientes cursos de derecho sustantivo, de manera integrada (por ejemplo, Derecho Procesal Administrativo debía enseñarse en Derecho Administrativo y en ¿Qué es lo Público?). Con esto se pretendía contrarrestar la fragmentación entre el derecho sustantivo y el derecho procesal que hace tan difícil que los estudiantes comprendan cómo funciona el derecho en realidad. Al estudiarlo de manera integrada, le encontraría un verdadero sentido a los cursos de Derecho Procesal.

La mitad del cuarto y quinto año constituyeron lo que se denominó el "ciclo de concentración". Este ciclo funciona como una opción, en la que los estudiantes escogen concentrarse en Derecho Privado, Público, o Teoría Jurídica. Aunque fue originalmente diseñado para contener cursos electivos, de hecho algunas materias ubicadas dentro de este ciclo funcionaban como básicas, siendo obligatorias para los estudiantes sin importar su área de concentración, tales como Hermenéutica Jurídica, ¿Qué es lo Público? y Derecho de la Empresa. Así, la lucha por incluir más cursos básicos en el tercer ciclo hizo que el ciclo de concentración desde el comienzo fuera una mezcla entre materias obligatorias y opcionales³.

3 / Como resultado de dichas presiones, y del cíclico triunfo de la tradición, en el año 2005 se introdujeron algunos ajustes con el objetivo de reforzar cualitativamente el ciclo de formación básica y flexibilizar el ciclo de concentración. Los ajustes fueron los siguientes:

1. Inclusión de tres (3) materias nuevas: Derecho Internacional Privado (Derecho Internacional II), Derecho Penal Especial y Derecho Procesal laboral (en el Consultorio Jurídico).
2. Traslado de materias del Ciclo III al Ciclo II: Sociedades, Títulos Valores, Acciones Públicas (Derecho Contencioso Administrativo) y Procesos Ejecutivos y Declarativos.
3. Se eliminaron los cursos de Ensayo y Realidad Social (Argumentación II) de segundo semestre. Los objetivos de este curso y su contenido específico, son retomados en el curso de Sociología Jurídica. El Curso de Hacienda Pública se eliminó y se convirtió en optativa del área de Público. El marco constitucional de la Hacienda Pública, en todo caso, se absorbe en el curso de Derecho Constitucional. El Curso de Mediación, Negociación y Conciliación (argumentación VII) se eliminó y su contenido sustancial se incorporó en los cursos de derecho procesal.
4. Se eliminaron los cursos obligatorios de las áreas de Concentración de público y privado en el Ciclo III. La Facultad decidió ofrecer materias facultativas para que los estudiantes enfoquen su concentración en materias de su interés. Sólo para los estudiantes que optan por la Concentración de Teoría Jurídica, los cursos de Teoría del Derecho Público y Teoría del Derecho Privado, continúan siendo obligatorios. En la práctica, la concentración quedó reducida a menos de un semestre de la carrera.

La organización del currículo de la Facultad se había propuesto superar las limitaciones de los currículos de Derecho tradicionales estructurados alrededor de unas materias divididas por disciplinas académicas que conlleva a una fragmentación en la adquisición de conocimiento. Hecho que se evidencia en la dificultad que presentan los estudiantes para integrar diferentes materias para lidiar con un problema real o cercano a la vida real.

El currículo de la reforma también se orientó hacia la preparación para el trabajo, estructurando los cursos de Argumentación alrededor de los diferentes roles que ejercen los abogados (el juez constitucional, el abogado defensor en materia penal, el litigante en derecho privado y el mediador) y de las áreas de estudio más importantes del Derecho (constitucional, administrativo, privado, laboral, etc.). Sin embargo, puede decirse que el currículo combina este nuevo enfoque, inspirado en el ejercicio de la profesión, mientras conserva a la vez una perspectiva tradicional, que organiza el currículo según la estructura de las disciplinas en su versión "académica" que va desde lo general (cursos básicos introduciendo conceptos básicos) hacia lo particular (cursos especializados en el ciclo de concentración).

Aunque los documentos sobre la reforma del currículo hacen énfasis en el desarrollo de objetivos de aprendizaje de orden superior, como lo hacen los currículos orientados por competencias, el currículo de la reforma no se organizó alrededor del desarrollo progresivo de habilidades, como supondría el enfoque basado en competencias. En efecto, no parece existir ninguna diferencia entre la clase de trabajos que se requieren de los estudiantes a lo largo de los diferentes ciclos, o una línea de desarrollo que se pueda trazar entre las siete materias denominadas "Argumentación". Con el tiempo, se ha establecido una diferenciación entre los ciclos, más a partir del nivel de especialización de los contenidos que se estudian, que según los grados de habilidad o tipos de destreza que en cada uno se desarrollan.

Evaluación del aprendizaje a lo largo del programa de estudios

Otra novedad del nuevo programa son los llamados "exámenes de facultad". Mientras que en los programas de Derecho tradicionales en Colombia los exámenes preparatorios se realizan sólo al final de los estudios, los exámenes de facultad son pruebas integradoras que se hacen al finalizar cada uno de

los tres ciclos de la carrera, distintas de los exámenes de los cursos individuales.

Los Exámenes de Facultad tienen por finalidad evaluar la capacidad del estudiante para contextualizar el Derecho (primer ciclo); manejar conocimientos jurídicos fundamentales, integrar y relacionar conceptos, ubicar instituciones dentro del sistema jurídico y resolver problemas complejos (segundo ciclo); y finalmente, medir la profundidad del conocimiento del área de concentración y dominio de temas correspondientes (tercer ciclo).

La implementación del currículo

El reto más grande que enfrentaba una reforma tan ambiciosa como esta era, por supuesto, su implementación. A pesar de avances importantes y de innovaciones introducidas en muchos de los cursos de la reforma, muchas de las cosas que se planearon quedaron en el papel y algunas otras han vuelto a su versión tradicional con el paso de los años. Para entender las dificultades que enfrentó su implementación, debe tenerse en cuenta que la reforma en la Facultad comenzó con un pequeño grupo de profesores de tiempo completo, liderados por el Decano, que la diseñó. Luego se discutió el proyecto de reforma con varios grupos de interés: profesores de cátedra, estudiantes, graduandos, y ex-Decanos. Sin embargo, faltó muchísimo consenso, ya que ante estos grupos el proyecto fue presentado como algo que debía ser y sería implementado. A pesar de algunas negociaciones que derivaron en pequeños ajustes, la reforma fue presentada a los mayores grupos de interesados como una decisión política ya tomada. Así fue percibida la situación, especialmente por los profesores de cátedra (abogados en ejercicio y funcionarios que son vinculados únicamente por las horas de clase que efectivamente dictan, esto es, por hora-cátedra), quienes no solo se sintieron excluidos de las discusiones sobre la reforma, sino también amenazados por creer que posiblemente no tenían cabida en la enseñanza del nuevo currículo (circunstancias estructurales junto con problemas presupuestales habrían hecho eso imposible para ese entonces y en la actualidad, aunque el temor no era infundado) (A. Molina, Entrevista, marzo 15 de 2004).

Aunque la discusión sobre la reforma comenzó en 1995, esta fue diseñada e implementada en menos de un año. Entre el segundo semestre de 1996 y el primero de 1997, la reforma pasó del papel a la realidad, sin mucho tiempo para asegurar que las

nuevas materias lograrían las metas establecidas. Los estudiantes que entraron a la carrera el segundo semestre de 1997 debieron tomar obligatoriamente el nuevo currículo; aquellos que habían empezado el primer semestre de ese mismo año, tuvieron la opción de entrar en el nuevo currículo, y lo hicieron. Las materias que este grupo de estudiantes tomarían, fueron diseñadas durante el semestre inmediatamente anterior.

Una gran parte del trabajo reformador recaía en los profesores de planta de tiempo completo. Algunos miembros del comité para la reforma expresaron su escepticismo sobre la posibilidad de reconceptualizar el Derecho sin tener de antemano tanto los materiales de enseñanza, como los profesores que deberían responder y ser responsables por el nuevo enfoque (N. Espinel, Entrevista, enero 30 de 2004). De hecho, estaban parcialmente en lo correcto. Con altas cifras de rotación del grupo de profesores de tiempo completo, y mucho escepticismo entre los profesores de cátedra y los nuevos, muchas cosas fueron rápidamente readaptadas a los viejos usos, y algunas de hecho, nunca fueron rediseñadas:

“Algunos profesores fueron escépticos. El Decano decidió en contra de sus temores haciéndola [la reforma]. Los profesores de planta estaban seriamente comprometidos con la reforma, apoyándola firmemente. Los disidentes eran externos, profesores de cátedra y medio tiempo. Entiendo que tuvieran razones emocionales y teóricas. Trabajando como lo hacen, dentro de una visión legalista, creen firmemente que la única forma de ser funcional dentro del sistema es enseñando de la misma manera. Ellos pensaban: “Si enseñamos algo diferente, los estudiantes no sabrán lo que necesitan saber”. No tenían el tiempo para entrenarse y planear el nuevo programa. Su prestigio profesional ya no era relevante para la Facultad. Su conocimiento ya no era importante, a menos que estuvieran dispuestos a criticarlo. Era obsoleto. No estaban comprometidos con la educación si no con sus carreras profesionales. Al principio su oposición no iba en detrimento de la reforma ya que el Decano estaba firmemente convencido de lo que estaba haciendo; él trató de convencerlos o al menos de evitar su oposición, ofreciéndoles pequeñas concesiones. Pero con el paso del tiempo ganaron disidentes internos. Los chismes externos comenzaron a erosionar la fe del grupo. Algunos de nosotros estábamos comprometidos con proyectos

totalmente innovadores, pero después del furor de los primeros dos semestres, hubo un proceso de desgaste y estabilización. Era más fácil echarse para atrás. Cuando cometíamos errores los corregíamos volviendo a lo que sabíamos. Tres años después había muchísimas tensiones y dificultades, ya que muchas cosas estaban como antes, a pesar de que el plan era rediseñarlas. Los cursos dogmáticos, por ejemplo, no cambiaron. Cambiamos los métodos de enseñanza, eliminamos algunas materias y creamos otras, pero la mayoría de los cursos tradicionales se quedaron igual. Aunque, insisto, el plan era cambiarlos” (N. Espinel, Entrevista, enero 30 de 2004).

Las dimensiones sociopolíticas del currículo

Contrario a lo que muchos educadores suponen, las decisiones curriculares no se toman con base en la mejor evidencia sobre el conocimiento, habilidades, valores o aptitudes que los egresados deben poseer al momento de graduarse, ni con base en lo que los estudios empíricos sobre el aprendizaje han demostrado, ni con base en las mejores prácticas educativas documentadas en un determinado momento. Múltiples factores entran en juego a la hora de configurar el currículo, y entre ellos no deben pasarse por alto, so pena de promover reformas ingenuas, los aspectos sociopolíticos que están presentes siempre y que pueden jugar y de hecho, juegan en contra de un determinado diseño o cambio curricular en cualquiera de los ámbitos educativos.

Para entender las dimensiones sociopolíticas del currículo de Derecho, a continuación haré uso de los cuatro conceptos que Young (1971) y Bernstein (1971) introdujeron para explicar la organización social del conocimiento: especialización, apertura, estratificación y estatus, los cuales resultan particularmente iluminadores a la hora de entender las reticencias del profesorado hacia adoptar el nuevo currículo, algunos de los retos a lo que se enfrentaron quienes lo planearon y desarrollaron, y ciertos enfrentamientos vigentes en torno al mismo.

La especialización del currículo considera hasta qué nivel se debe reducir su alcance. De acuerdo con Posner (1995), la discusión sobre en qué punto del programa de estudios debe ocurrir la especialización en el curriculum es perenne (p. 148). Como se ha mencionado antes, la educación jurídica en Colombia ha sido tradicionalmente general, lo cual quiere decir que el currículo de cinco años se orienta a ofrecer una visión pa-

norámica de las principales disciplinas. Las críticas persistentes sobre las limitaciones prácticas de una educación jurídica que ofrece amplio cubrimiento pero poca profundidad (Colombia, 1995), motivaron las reformas de la Facultad hacia reducir el alcance de la visión panorámica dando espacio para un cierto nivel de especialización, destinando cinco semestres para la visión panorámica, y tres para la especialización en alguna de las tres áreas (Derecho Privado, Derecho Público, y Teoría Jurídica). A pesar de la insatisfacción frente al enfoque tradicional, las discusiones sobre la idea de la especialización resultaron inacabables. Desafortunadamente, en lugar de discutir cual sería el mejor alcance y definición de las áreas de concentración con intención de maximizar su potencial, lo que más se escucha a diario en la Facultad son quejas de los diferentes sectores sobre los innumerables temas “básicos” que se quedan sin aprender los estudiantes al escoger un área u otra. La visión tradicional sigue presionando hacia un currículo obligatorio de cinco años como la única forma de asegurar la enseñanza de los temas “básicos”.

La negociación entre las dos tendencias ha tenido dos efectos negativos. Primero, la necesidad de incluir dentro de las áreas de concentración todo lo que fue dejado por fuera del ciclo básico ha derivado en áreas demasiado amplias y poco definidas, lo que ha dificultado el efecto de una verdadera especialización después de los tres semestres de concentración. La segunda consecuencia radica en que, con el paso del tiempo, el límite entre las materias obligatorias y optativas se fue corriendo progresivamente dentro de la Facultad hacia un enfoque más conservador del currículo⁴, reduciendo la oferta de electivas a la vez que se hacen obligatorias más materias. En consecuencia, es di-

fícil decir que la idea original de la especialización haya sido exitosa.

El criterio de apertura se refiere al grado de integración entre las áreas. El currículo de la reforma pretendía ser ampliamente abierto: prometía integrar las áreas de Derecho Público y Privado, el derecho sustantivo con el procesal, el Derecho Civil y el Comercial, la teoría y la práctica, etc. Pero como Posner (1995) enfatiza, “las materias no son solo cuerpos de conocimiento sino identidades de los profesores, de manera que la integración de materias amenaza con cambiar la identidad de las personas” (p. 148). La verdad de esta afirmación se evidencia simplemente observando la resistencia a la integración que se ha presentado en la Facultad.

La historia del caso del curso de Propiedad es suficientemente ilustrativa. Era una materia innovadora, que tenía el propósito de reemplazar el curso tradicional de Derecho de Bienes, al integrar el estudio de las disciplinas del Derecho Privado y Público en una única materia, llamada Propiedad. La idea base era que la regulación actual sobre la propiedad dentro de las sociedades capitalistas contemporáneas es una mezcla de normatividad y teorías tanto de Derecho Privado como Público. El primer reto al que se enfrentaron los diseñadores de la reforma fue tratar de encontrar profesores dispuestos a dictarla. Los profesores de Derecho, que generalmente autodefinen su identidad como “privatista” o “publicista”, se negaban a lidiar con la “otra” parte del curso, alegando no sentirse preparados para hacerlo. Una solución provisional consistió en hacer espacio para que dos profesores dictaran el curso a lo largo del semestre, cada cual definido a partir de una “identidad” diferente. Se invitó a los profesores para discutir el programa en común, y distribuir los temas entre sí. Aunque se esperaba poder integrar el programa a través de la integración entre los instructores, con el pasar del tiempo, el curso se enfrentó a los problemas asociados con su propia naturaleza: se había convertido en dos mini cursos, dictado cada uno a lo largo de siete semanas. La única forma de resolver el problema fue asignar nuevamente un solo profesor para cada curso (C. Rosas, Entrevista, marzo 29 de 2004). Los profesores de Derecho Público parecen haber abandonado la materia. Durante el semestre en observación, se dictaron dos secciones de la misma, una por un profesor orientado

4 / El proyecto original de reforma consistía en seis semestres obligatorios y cuatro semestres de concentración. Las discusiones iniciales con los profesores de cátedra generaron un séptimo semestre mixto, incluyendo dos materias obligatorias: Derecho de Familiar y Hacienda Pública. Luego cuando cada una de las áreas se estaba diseñando, la presión por incluir lo que se había dejado por fuera llevó a la inclusión de un curso obligatorio de cada área diferente a aquella escogida por el estudiante. Una de las modificaciones más recientes consistió en reconocer que si esos cursos básicos eran obligatorios, su ubicación adecuada debía ser el ciclo básico y no el ciclo de concentración. En consecuencia, tres materias más se convirtieron en obligatorias, y la totalidad del séptimo semestre fue reconquistado por el enfoque tradicional. Yo lo veo como una tendencia de la contra-reforma. Visiones más optimistas de algunos colegas interpretan estos movimientos como las últimas concesiones hechas al enfoque tradicional, con el fin de lograr un acuerdo duradero sobre el currículo, previniendo que sufra icambios adicionales (Grupo focal: reunión F, marzo 29 de 2004).

hacia la Teoría Jurídica (análisis económico del Derecho), y la otra que, habiendo evolucionado hacia el curso “clásico” de Derecho Privado sobre propiedad, incluía únicamente dos sesiones en las que el profesor hacía una presentación en Power Point sobre algunos temas relevantes del Derecho Público (Grupo focal: profesores de cátedra, enero 29 de 2004).

En la práctica en el currículo de la Facultad ha habido más bien poca integración. El objetivo de integrar los cursos de derecho comercial con derecho civil simplemente fracasó, alimentando la idea de que el derecho comercial era un vacío del programa reformado. En consecuencia, pareció “natural” la adición de materias obligatorias de derecho comercial ocurrida recientemente (Registros del Comité Curricular, marzo 29 de 2004).

El objetivo de integrar los aspectos procesales del derecho contractual con los cursos de obligaciones y contratos también ha fracasado, ya que, ante la imposibilidad de cambiar la concepción de “su” materia, para adoptar una visión integrada del derecho de los contratos, los profesores perciben el nuevo contenido como una adición y obviamente declaran no tener tiempo suficiente para “cubrir” temas “adicionales” a los de los cursos existentes (O. Santos, marzo 29 de 2004).

Algunos buenos ejemplos de integración fueron aquellos cursos en los que confluyeron el estudio de la doctrina y la teoría jurídica, dictados por profesores con un profundo conocimiento de ambos temas, como ha sido el caso esporádico de materias como Derecho Constitucional, Derecho de Familia, Teoría del Derecho Privado y Teoría del Derecho Público. Desafortunadamente, se ha realizado más en consecuencia de una iniciativa individual que como resultado de una estrategia planeada y sostenida de la Facultad.

La estratificación se refiere al valor diferenciado que le es asignado a los diferentes tipos de conocimiento (Posner, 1995, p. 148). Como ha demostrado el análisis de Kennedy (1983), el currículo tradicional en Derecho es altamente estratificado. Le asigna el mayor valor a los cursos dedicados a enseñar doctrina o normatividad (lo básico), considerada como “el derecho”, y el menor valor a las materias que pretenden explorar las interconexiones con otras disciplinas, o intentan una elaboración teórica, o la crítica a una doctrina. Es-

tas últimas son consideradas “legalmente relevantes” (la periferia⁵), pero su enseñanza no se equipara a la enseñanza del Derecho (R. Arango, documento no publicado, 2000). La reforma del currículo trató de subvertir esta organización jerárquica. Una estrategia consistió en integrar dentro de las materias el análisis de teoría y doctrina; la segunda se basó en incluir dentro del “Ciclo Básico” los dos tipos de cursos, y no simplemente los tradicionales. De acuerdo con la reforma, Derecho Penal es tan básico como Historia de las Instituciones Jurídicas, y Derecho Administrativo es tan básico como Derecho Comparado. Algunos profesores incluso piensan que la Facultad estaba dándole demasiado protagonismo a los cursos teóricos (den-

5 / Utilizo aquí la distinción centro-periferia desarrollada por Duncan Kennedy (1983) para explicar, en el contexto de la educación jurídica anglosajona, el predominio del derecho privado como el corazón del derecho a pesar de los importantes desarrollos ocurridos en otras disciplinas jurídicas (Derecho Constitucional, por ejemplo) a lo largo del siglo XX. Kennedy argumenta por qué el componente central del currículo de derecho es la doctrina, entendida como el conjunto de reglas y principios aplicables en materia de contratos, propiedad y responsabilidad civil, esto es, la enseñanza del derecho tal como existía en el siglo XIX: libertad contractual, el carácter sagrado del derecho a la propiedad privada, y las múltiples limitaciones a la responsabilidad civil (p. 8). Kennedy (1983) muestra cómo la validez de este currículo fue cuestionada a lo largo del siglo XX y su carácter conservador se vio modificado substancialmente mediante la introducción de cursos de derecho público, estudios interdisciplinarios, educación clínica, análisis político y económico del derecho etc. La introducción de todos esos elementos, sin embargo, parece haber dejado intacta la doctrina del derecho privado como el corazón de la educación jurídica.

En nuestro medio, la introducción en el currículo de temas como el derecho laboral y la seguridad social desde mediados del siglo pasado, y más recientemente de los temas de derecho y sociedad, teorías de la justicia, y los distintos intentos de la última década por constitucionalizar el derecho privado, permeando su interpretación con argumentos de interés público, así como el llamado nuevo derecho, como expresión que recoge los usos antiformalistas y políticamente estratégicos del derecho, pueden ser considerados procesos paralelos a los descritos por Kennedy (1983). Aunque al igual que él lo hace, debemos reconocer que todos ellos continúan siendo periféricos con respecto al centro de la enseñanza jurídica que sigue estando centrada en el estudio de las reglas contenidas en los códigos civil, comercial, procesal, etc.

La ideología que subyace a esta visión está compuesta según Kennedy, de una serie de presunciones acerca de la coherencia racional y lógica de las normas del derecho privado que lo muestran como auténtico derecho, mientras que la periferia es política:

¡El centro es el derecho como es, mientras que la periferia es un ideal! El centro es individualista, la periferia es colectivista. El centro es unitario y lógico, es el campo del razonamiento puramente jurídico que va de los principios y las premisas generales a las reglas y soluciones particulares. El resultado de ese razonamiento es jurídico y por lo tanto correcto independientemente de si está bien o mal en términos éticos. El derecho se convierte en una máquina que arroja resultados necesarios; ser bueno en el derecho equivale a operar bien la máquina. La periferia es el reino de la escogencia, del pluralismo, de la textura abierta, de la libertad por oposición a la necesidad (pp. 10-11, traducción libre).

Estas creencias están tan firmemente arraigadas en la vida diaria de las facultades de derecho que hace casi inevitable que los estudiantes consideren como única posibilidad de desarrollo profesional la operación de la máquina del derecho. Después de todo, es para ese tipo de práctica que las facultades de derecho preparan y es en función de ella que definen su misión.

El argumento de Kennedy (1983) no es solo que esta concepción es limitada, sino que es errónea. Para empezar, las normas del derecho privado no son coherentes, racionales o unitarias. La única forma de verlas como tales es por vía de ignorar sus contradicciones internas en donde, por ejemplo, dos visiones económicas, una individualista y otra comunitarista se enfrentan permanentemente. En segundo lugar, la distinción entre centro y periferia es falsa pues dichas contradicciones no se pueden entender sin referencia a la periferia: sociología jurídica, análisis económico del derecho, proceso político, teorías de la justicia, etc.

tro de lo que generalmente se incluyen las Argumentaciones) en detrimento de cursos de dogmática básica como Comercial, Administrativo o Derecho Procesal. De acuerdo con ellos, la Facultad ha optado por formar teóricos en lugar de practicantes (C. Tono, Entrevista, mayo 2 de 2004).

El resultado es que el currículo reformado no ha logrado subvertir por completo la estratificación tradicional, mientras que ha ofrecido un nuevo campo de lucha estéril entre “prácticos” y “teóricos”. Los estudiantes sufren las consecuencias de este conflicto, especialmente, la falta de articulación e integración entre ambas perspectivas, cuando cada bando subestima el punto de vista del otro, y el tipo de educación que cada uno está ofreciéndoles (Grupo focal de estudiantes, febrero 9 de 2004).

El estatus de los cursos individuales está directamente relacionado con la estratificación del currículo. Contrario a la intención de los reformadores, la reforma ha mantenido cursos de primera y segunda clase. Varios factores contribuyen a construir el estatus de los cursos. El más evidente es el número de cursos asignados de cada área, el número de créditos de cada materia, y, como elemento más importante, el número de profesores de tiempo completo trabajando en el área, así como su prestigio profesional.

Un claro ejemplo de un curso de primera clase dentro del currículo es Derecho Constitucional. Varias razones contribuyen a su estatus: está ideológicamente alineado con la nueva Constitución y su espíritu, es un área de estudio en la que la doctrina y la teoría van de la mano naturalmente, hay un grupo numeroso de profesores de tiempo completo con títulos de Ph. D. en Derecho Constitucional y Teoría Jurídica, y el Decano que promovió la reforma es un constitucionalista. Finalmente, como en otras áreas, es cierto que hay tan solo un curso básico denominado “Derecho Constitucional”, sin embargo, a diferencia de otras áreas en las que los cursos básicos no tienen complemento, esta materia está complementada por otros dos cursos obligatorios de “Argumentación”: “Juez e interpretación constitucional” y “Proceso legislativo y políticas públicas”, este último enfocado casi exclusivamente al proceso legislativo. Como consecuencia de este diseño, la reducción del número de materias en otras áreas no parece haber afectado en la reforma el área de Derecho Constitucional. No hay duda de que la propia orientación profesional del Decano promotor de la reforma, primero como Constituyente y luego como Magistrado de la Corte Constitucional, jugó un importante rol en

el diseño de la misma. Finalmente, a partir de creación de la Corte Constitucional desde 1991, y gracias a la cercanía de la Facultad a la misma, surgió una nueva e interesante oportunidad profesional para los graduandos de la Facultad.

Son varios los cursos afectados por el estatus de segundo nivel. El caso del área de Derecho Procesal es bastante notorio, ya que sufrió la mayor reducción de materias como consecuencia de la reforma, Los profesores de Derecho Procesal se quejan constantemente, diciendo que el procesal es la “Cenicienta” de la reforma curricular (S. Fino, Entrevista, abril 29 de 2004). Estos reclamos están justificados si se considera que la reforma redujo el área de ocho a tres cursos. Así, Teoría General del Derecho Procesal, Derecho Civil General, y Procesos Civiles Especiales, fueron integradas en un solo curso denominado “Derecho Procesal”. Los demás procedimientos especiales como el laboral, administrativo y penal, se supone deberían enseñarse como parte de su correspondiente curso “sustantivo”, de manera integral. Aparentemente esta promesa no se cumplió, dado que los cursos básicos que se empezaron a dictar fueron más bien “teorías generales”, y no materias que integrarían la teoría y la práctica, ni mucho menos el derecho sustantivo y procesal. Los profesores que enseñan estas materias las consideran como teorías generales. La queja, sin embargo, no toma en cuenta que al menos tres de las cuatro Argumentaciones se planearon como oportunidades para que los estudiantes aprendieran Derecho Procesal: Argumentación en el Proceso Civil, Argumentación en el Proceso Penal, y Negociación, Mediación y Conciliación hacían parte de esta área, haciendo el argumento de la reducción menos justificable. Sin embargo, los profesores de Derecho Procesal no perciben estas materias como “verdaderos” cursos de procesal (aunque algunas veces sean ellos mismo quienes los dicten). Adicionalmente, si la integración de aspectos procesales dentro de Obligaciones y Contratos hubiera ocurrido como se planeó originalmente, la idea de la irrelevancia del Derecho Procesal sería infundada. En la práctica, sin embargo, parece cierto que los temas procesales están siendo ignorados dentro de los cursos dogmáticos, argumentándose como razón principal la falta de tiempo para estudiarlos (J. Bahamón, Entrevista, mayo 8 de 2004).

Ahora que estamos estudiando los aspectos sociales y políticos del currículo, es importante considerar el hecho de que el Derecho Procesal ha sido siempre considerada un área débil para los abogados

Uniandinos, lo que no ha cambiado con la reforma (por ejemplo dos de los seis empleadores entrevistados han trabajado únicamente con abogados Uniandinos graduados antes de la reforma y ambos expresaron que los graduados de la Facultad no saben de procesal y que tampoco les gusta litigar). Sin embargo, el argumento de la reducción ha sido Usado como una excusa por los profesores actuales para justificar su imposibilidad de superar estas críticas de vieja data. El punto es que el Derecho Procesal prepara a los abogados para litigar, y el litigio no es la rama profesional preferida por los abogados Uniandinos. Cuáles sean las razones para lo anterior es algo que requiere de mayor investigación. En cualquier caso, no pueden ignorarse las razones socioculturales que hacen que los abogados Uniandinos prefieran ejercer como consultores en lugar de litigantes.

En resumen, las perspectivas curriculares estudiadas, las concepciones sobre el aprendizaje y sobre cual conocimiento es de mayor valor, así como los aspectos sociológicos y políticos del currículo me han servido como marco para comprender y ayudar al lector a comprender algunas características del currículo oficial respecto del operativo. No solo muchos de los retos enfrentados por el currículo oficial en el proceso de implementación, sino muchas de las actitudes y decisiones tomadas en la práctica por miembros del profesorado y los sucesivos decanos cobran sentido al ser observadas desde los aportes de las teorías críticas.

En lo que sigue, presentaré mi propia experiencia como docente dentro de la reforma, al modo de un estudio de caso sobre el aprendizaje basado en problemas, tal vez la innovación de la reforma de 1997 que más resonancia ha tenido dentro de la facultad, en otras facultades de la universidad y en otras facultades de derecho a nivel nacional e internacional.

Estudio de caso⁶.

Un componente central de la reforma a la enseñanza del derecho, fue la adopción del aprendizaje basado en problemas (“Problem based learning,” en adelante PBL). El PBL fue presentado inicialmente en la facultad como un método innovador para el aprendizaje del Derecho más compatible con nuestra tradición jurídica que el método del caso.

En efecto, el método del caso, que nunca llegó a ser implementado del todo, siempre fue sujeto de críticas en el ámbito jurídico colombiano por ser un método diseñado para la enseñanza de decisiones judiciales, supuestamente más adecuado para estudiar los sistemas jurídicos del Common Law, basados en el valor del precedente, que para la enseñanza del derecho codificado. Aunque carente de justificación, esta percepción frecuentemente compartida por los profesores pudo ser una de las razones por las que el método del caso nunca echó raíces en la enseñanza del derecho en Colombia. Por el contrario, el PBL estaba siendo implementado en la Universidad de Maastricht (Países Bajos) para enseñar un programa de Derecho continental (codificado), y parecía superar estas y otras críticas subyacentes al método del caso.

La crítica más común al método del caso consiste en que no forma a los estudiantes para pensar como abogados, ya que se hace énfasis en la solución del caso en lugar de formar para llegar a una respuesta propia (Hawking-Leon, 1998 # 133). Así, los estudiantes aprenden cuál fue la decisión de una Corte en particular, en lugar de aprender cómo lle-

6 / El presente es un estudio de caso adelantado por mí actuando a la vez como observadora interna y externa a la Facultad. Soy egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, y he trabajado ahí durante los últimos 16 años de mi vida, prácticamente mi vida profesional completa, excepto por un año en el que trabajé en una oficina de abogados y los años del doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

En cuanto a la reforma al programa de estudios de la Facultad, participé desde el comienzo a lo largo de su preparación e implementación como miembro del comité de diseño de la reforma, ayudando en el rediseño de los cursos, introduciendo el PBL en mis propias materias, y entrenando a nuevos profesores en la implementación del método mismo. Desde hace algunos años, he estado analizando mi propia práctica como docente, discutiendo con mis colegas asuntos comunes a nuestro propio conocimiento de la enseñanza del Derecho, ya que me interesa mejorar la educación jurídica y no solo desde un punto de vista técnico. Este interés nace directamente de mi experiencia, mucho antes de considerar adelantar una investigación formal sobre el tema. Mi compromiso consiste en hacer crecer el potencial de la educación jurídica para ayudar a construir una sociedad más justa y ofrecer una educación capaz de formar profesionales comprometidos con la justicia social y los valores democráticos. Es por ello que intento estudiar los métodos de enseñanza y educación que promueven prácticas democráticas en el salón de clase, y el método PBL cuenta con un potencial en este sentido que quisiera explorar con mayor profundidad en el futuro.

Las observaciones en que se basa la siguiente descripción fueron adelantadas por un colega y por mí en mi sección de Introducción al Derecho y en el curso de Ética Profesional en los años 2000 y 2002.

gar a la mejor resolución del caso por sí mismos. Por el contrario los problemas, como situaciones de facto abiertas, los obliga a encontrar sus propias respuestas. Algunas otras críticas apuntan hacia la inadecuada implementación del método, tales como el uso del método simplemente para la enseñanza de la normatividad vigente, o como ejemplos dentro de una clase magistral, etc (Sheppard, 1997 # 506).

Al decidir que la experiencia de Maastricht podría ser útil a nuestra Facultad, se propuso que algunos docentes viajáramos a Maastricht precisamente a explorar la posibilidad de usar el método en la Facultad. Ese mismo año, un grupo de 12 profesores que me incluía, recibimos un corto entrenamiento sobre PBL en la Universidad de Maastricht, con el fin de adquirir familiaridad con el método y explorar la posibilidad de introducirlo en la Facultad. Como resultado de la experiencia, algunos de nosotros introdujimos el PBL en nuestros cursos el semestre siguiente. Aunque algunos profesores del grupo que viajó a Maastricht originalmente, decidieron no implementarlo en sus clases, todos participaron en el entrenamiento de nuevos profesores, y en la preparación de materiales de PBL para los talleres de entrenamiento.

A lo largo de los años, varios grupos de docentes de nuestra Facultad y externos, han participado en talleres similares pero más cortos al que nosotros tomamos en Maastricht para aprender a usar el método y escribir problemas. El entrenamiento original que nosotros recibimos consistió en un taller de dos semanas en el que tuvimos una inmersión en el método experimentándolo, primero como estudiantes simulando sesiones de clase, luego observando clases en que el método era implementado, y finalmente diseñando problemas que pudieran ser aplicados en nuestros propios cursos. Durante estos años, hemos introducido cambios en el método, con la intención de ajustarlo a las dificultades propias de nuestro sistema educativo.

El PBL en teoría

El PBL es un método de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo primordial es despertar en los estudiantes una motivación interna por aprender y desarrollar habilidades de investigación, diálogo y resolución de problemas. Su base educativa proviene del método de indagación de Dewey, pero su estructura actual nace de la enseñanza de Medicina en Estados Unidos, donde surgió como respuesta a la fragmentación de los estudios médicos y a la falta de motivación de los

futuros practicantes, dado el estudio asignaturas aisladas, sin ningún sentido de su uso o propósito conocido (Barrows, 1994).

Barrows (1998) describe la metodología PBL como un método de enseñanza específico que abarca todos los posibles objetivos académicos: la interiorización profunda de un complejo conjunto de conocimientos, el desarrollo de habilidades efectivas de resolución de problemas clínicos, y el desarrollo de una insaciable curiosidad y deseo continuo de aprendizaje.

La metodología PBL comparte la idea constructivista de que el conocimiento previo juega un rol muy importante en determinar la adquisición de nuevo saber por parte del estudiante. El PBL hace explícito el uso del conocimiento personal previo del estudiante para la construcción del nuevo, como se evidencia en las diferentes etapas del método.

El proceso del PBL se presenta sucintamente en lo que algunos de los educadores que lo aplican denominan "Los siete pasos": 1. Leer el problema y clarificar términos desconocidos, 2. Lluvia de ideas: ¿Cuál es el problema?, 3. Lluvia de ideas: ¿Qué sabemos?, 4. Lluvia de ideas: ¿Qué no sabemos?, 5. La identificación de problemas de aprendizaje, 6. Estudio independiente y, 7. Plenaria para compartir y criticar los hallazgos de cada cual.

Un problema en particular es utilizado como pretexto para identificar qué saben y qué no saben los estudiantes para la adecuada resolución del problema. Lo que necesitan saber para resolver el problema son las metas de aprendizaje, esto quiere decir, los temas que deberán revisar en la etapa de estudio individual, que deben adelantar entre la primera y segunda sesión tutorial sobre cada caso. En esta última la información y el conocimiento adquirido es discutido y refinado.

El método promueve la adquisición de habilidades de aprendizaje para la vida, compartiendo entre el grupo ideas sobre cómo resolver los problemas, investigando, aplicando el conocimiento adquirido, y criticando lo descubierto por cada cual en pequeños grupos de discusión. Así, no es simplemente un método de enseñanza, sino también una estrategia de diseño curricular que pretende motivar estrategias de aprendizaje específicas (Engel, 1991).

Adicionalmente, los promotores del PBL afirman que prepara mejor a los estudiantes para su ejercicio profesional, ya que llegan a resolver problemas de la vida real (Harland, 1998): problemas similares a aquellos que los profesionales encuentran y resuelven en su labor diaria.

Adicionalmente, el PBL cuenta con un carácter democrático en la medida que se basa en el aprendizaje entre pares y obliga a los profesores a compartir el control del conocimiento y de la clase con los estudiantes (Margetson, 1991). Por ejemplo, el moderador y secretario juegan papeles claves en la dinámica del PBL, descentralizando el manejo de la clase. El moderador es un estudiante encargado de dar los turnos para hablar, dirigiendo el debate por medio de preguntas, controlando la pertinencia de las intervenciones. El secretario es otro estudiante quien toma notas en el tablero para sintetizar las ideas relevantes expuestas durante la sesión.

La reforma curricular de la Facultad comparte varios objetivos con el PBL: integración del conocimiento, aprendizaje contextualizado, desarrollo de habilidades prácticas, etc. y de alguna manera, el nuevo programa de estudios parece diseñado para ser dictado por medio del PBL. En este sentido, y aunque el PBL no es el centro de la reforma en la Facultad, éste ha jugado un papel tan central dentro del proceso de reforma que ésta es vista por muchos estudiantes y profesores como un cambio metodológico, y más específicamente, como el uso del PBL para la enseñanza del Derecho. De hecho, de más de 20 entrevistas que realicé sobre la reforma, solo dos personas dijeron que el PBL no era el centro de la misma. Para la mayoría de los entrevistados la reforma es una, y la misma con la introducción del PBL en la Facultad.

El PBL en acción: Reacciones de los estudiantes

En la última clase del curso de Introducción al Derecho, distribuí una encuesta informal y anónima, interrogando a los estudiantes sobre sus opiniones alrededor del método de aprendizaje y enseñanza implementado en el curso. Fueron establecidas tres preguntas: ¿Qué es lo que más le gusta del PBL? ¿Qué es lo que menos le gusta del PBL? ¿Qué le cambiaría a este curso? Sorprendentemente, los estudiantes identifican características positivas en el método, con las que creo que el método cuenta, pero que nunca les mencioné. Como aspectos positivos del PBL, ellos indican: autonomía de pensamiento, desarrollo de la investigación, argumentación, y habilidades analíticas, tener un contexto práctico para el aprendizaje de la teoría (“jugar a ser abogado”); involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, tener la oportunidad de elaborar sus propias opiniones basándose en las lecturas, dar opiniones diferentes y ser guiados a lo largo de la discusión, aprender a aprender por sí mismos, aprender a escuchar la opinión de los demás,

fomentar el estudio en la casa, aprender a escribir un concepto jurídico, y aprender a manejar más eficientemente el tiempo de estudio. Una investigación posterior será necesaria para evaluar cuando y cómo estas características se dan como consecuencia de la aplicación del PBL.

También a través de su experiencia, los estudiantes identifican casi todas las dificultades a las que se enfrentan los profesores en la enseñanza EE.UU.ando la metodología del PBL: en la ausencia del rol de autoridad tradicional que juega el profesor, los estudiantes se sienten confundidos a consecuencia de la complejidad de algunos problemas, de los puntos de vista opuestos expresados en las lecturas asignadas, y de las opiniones encontradas expresadas por sus mismos compañeros. Expresan también la falta de un marco conceptual general sobre cada tema, ya que deben aprender los detalles pero no reciben una estructura explícita sobre la materia, cosa que los profesores normalmente hacen. En otras ocasiones se aburren, ya que se aplica el mismo esquema de discusión una y otra vez, o se aburren de escribir tantos informes sobre demasiados problemas. Algunas veces, se sienten desanimados por la falta de tiempo para aprender ciertos conceptos, la falta de clases magistrales para clarificar sus puntos de vista, y la escasez de libros en la biblioteca. De todo lo anterior, el problema que parece más fácil de resolver es el de la timidez, que se trabaja con el tiempo mientras se van acostumbrando a hablar en público.

He confirmado estas percepciones en entrevistas formales, así como en conversaciones informales que he sostenido con mis estudiantes de Ética Profesional el primer día de clases el verano de 2002. Luego de presentar el programa del curso, anuncié que experimentaríamos lo que denominé una versión extrema⁷ del PBL, donde ellos mismos deben elaborar el problema que estudiarán. Pablo levantó la mano y dijo, “¿Sabes? El PBL no es muy bien recibido entre los estudiantes. Espero que este curso no tengan muchos PBLs que desarrollar, de lo contrario no llegaremos a ningún lado”. Le agradecí por traer a colación el tema, y le pregunté al grupo si consideraba que el PBL no los llevaba a ningún lado. La respuesta inme-

7 / He creado el término iPBL extremo para identificar una adición experimental al método, consistente en pedirle a los estudiantes que piensen y escriban por sí mismos los problemas para el curso. Primero, la clase se divide en cuatro o cinco grupos pequeños de cuatro o cinco personas. Cada semana un grupo deberá ser responsable por escribir el problema y seleccionar algunas lecturas claves para discutir la próxima semana. Yo me reúno con el grupo por adelantado para discutir sus ideas, y para ofrecerles mi ayuda con las lecturas si la necesitan. Informaré en detalle sobre este experimento como parte de un proyecto de Investigación en Acción actualmente en curso.

diata fue un “si”, emitido caóticamente por la clase mientras varios estudiantes empezaron a hablar al tiempo. Les di turnos para hablar:

Pablo:

Perdemos demasiado tiempo en la lluvia de ideas. Es enriquecedora, pero no nos guía ni ayuda a aterrizar el tema.

Diana:

Si el tema es demasiado general, permanece como general ya que no sabemos qué aspectos deben estudiarse a profundidad.

Ana:

La sesión se convierte en un “opinadero” porque los estudiantes no hacen las lecturas, y el profesor no dice que opiniones están bien y cuales no.

Profesor:

¿Es esa la función del profesor?

Ana:

(Su cabeza y movimiento corporal indican un “si”) Si leer fuera suficiente, ¿para qué vengo entonces a clase?

Profesor:

¿Todos los cursos de PBL son así?

Nuevamente todo el mundo habla al mismo tiempo. Algunos nombran cursos en los que la metodología PBL funciona, y otros en los que no. No hay un acuerdo claro en los cursos que mencionan: “Derecho Constitucional con X es bueno” “No, cero!”. Nuevamente debo repartir turnos para que intervengan:

Pablo

De todas formas, uno le cree más al profesor que a un estudiante.

Profesora:

Entonces tú no crees en el aprendizaje a través de tus compañeros.

Pablo:

Solo funciona si hay alguien conciliando los desacuerdos. Sin la intervención de una tercera persona actuando como autoridad, nadie cambia su punto de vista.

Sonia:

¡S, es importante tener un buen moderador.

Algunas veces un estudiante pierde un montón de tiempo hablando basura, y el profesor simplemente lo deja.

Diana:

Creo que el PBL funcionaba en mi clase de Obligaciones, porque el profesor nos daba una respuesta conclusiva al problema.

Profesora:

Entonces la metodología PBL funciona precisamente cuando no es PBL.

Diana:

Pues, el profesor en esa clase no actúa como tutor, sino que dicta una clase magistral activa⁸.

Ana:

Yo tengo un ejemplo en que el PBL si funciona: en el curso de Contratos. Es un buen sistema. Antes de clase, teníamos que discutir el problema en pequeños grupos. Entonces cuando llegábamos a clase ya habíamos descartado los asuntos irrelevantes, enfocándonos en las verdaderas dificultades que habíamos encontrado enfrentándonos al problema.

Profesora:

Parece un buen sistema para evitar que se hable basura en clase. ¿No les parece?

Ana:

Así es.

Profesora:

Pues no es que yo defienda a muerte la metodología PBL, pero si el aprendizaje activo. Sinceramente creo que el aprendizaje es un proceso personal. Nadie le enseña mucho a nadie. Los profesores ayudan trazando el camino. Las clases magistrales funcionan bien solo para personas que ya están motivadas a ponerles atención. Los métodos de aprendizaje activo ayudan a las personas a involucrarse inicialmente. El PBL no busca dar una respuesta “correcta” a un problema, un problema con una única respuesta correcta no es un problema. Pero esto no significa que cualquier respuesta pueda funcionar. Significa usar la razón y aprender de la discusión de tus puntos de vista con otros. Nuestros puntos de vista se enriquecen y aún se modifican a través del diálogo, pero aprender a través del diálogo implica escuchar a los demás, y eso no es fácil. Los estudiantes están acostumbrados a ser psicológicamente dependientes de la autoridad del profesor, es por esto que ustedes no tienen la disposición psicológica de aprender del otro. En este curso vamos a experimentar con una versión extrema de PBL, pero nosotros podremos discutir lo que estamos haciendo, y hacer ajustes

8 / En la Facultad se conocen como magistrales activasí aquellas clases en las que el profesor combina magistrales como alguna forma de diálogo, cuestionando o realizando actividades no muy frecuentes dentro de una magistral.

si sentimos que así debe ser. Estaré abierta a sus comentarios.

Así, después del sermón en contra de las clases magistrales y de la autoridad de los profesores, hice uso de mi autoridad para imponerle el PBL a un grupo que no lo apreciaba mucho. A finales del curso de verano, tuvimos una sesión similar. Afortunadamente, esta vez dijeron que la versión extrema de PBL funcionó muy bien en clase. Posteriormente, las encuestas realizadas por la Facultad a los estudiantes confirmaron que las percepciones de los estudiantes del curso fueron altamente positivas. De hecho, ese año obtuve el premio concedido por la facultad al mejor profesor de plante, gracias a la postulación que realizó un colega y que respaldaron mis alumnos.

Pablo:

(Es el mismo estudiante que el primer día de clase dijo: "A nosotros no nos gusta el PBL")
Oigan! El PBL extremo funcionó bien!

Profesora:

Me alegra que digas eso. ¿Por qué te gustó?

Pablo:

Porque las discusiones estaban realmente enfocadas, y fuimos capaces de llegar a conclusiones.

Profesora:

¿Cómo pueden describir la experiencia los grupos encargados de moderar las sesiones?

Daniel:

Fue divertido poder crear nuestro propios problemas.

Diana:

Uno sabe que la gente no lee, por lo que teníamos que estar preparados para darles claves para la discusión.

Cristina:

Los problemas has sido interesantes, verdaderos dilemas. Me gusta el PBL como una herramienta didáctica sin tener que investigar tanto.

Fabio:

...y sin tener que escribir informes.

Profesora:

Les pedimos que escriban informe precisamente para asegurarnos de que están investigando y leyendo. Ustedes lo hicieron de una manera distinta: el grupo responsable por cada problema debía investigar para elaborar el problema, y posteriormente leer para moderar la sesión.

Fabio:

Ha sido un curso bastante interesante. Me gustaba venir a clase a pesar de estar en vacaciones.

Profesora:

Ustedes han debido motivar también a sus propios compañeros. El compartir la responsabilidad por el éxito de cada sesión, y en general la de todo el proceso, ¿no le parece un asunto ético?

Carolina:

Esto funciona para los cursos de verano, no sabría si dentro de los semestres normales. Si no leo acá para una clase no es un problema, pero en otras materias hacen quizzes.

Profesora:

¿No les parece deprimente que las notas deban ser su motivación para leer?

Ana:

Es aún más deprimente ir a clases aburridoras. La profesora les lee entonces parte de la reflexión que uno de sus compañeros escribió como tarea. En su trabajo, el estudiante reflexiona sobre una de nuestras discusiones en clase, admitiendo que gracias a esta cambió su manera de pensar sobre las responsabilidades de los abogados, especialmente sobre el principio de confidencialidad entre el abogado y su cliente. La discusión continúa:

Profesora:

Para mi, la reflexión de ella evidencia que no hemos perdimos nuestro tiempo durante los últimos dos meses. Según entiendo ustedes han opinado reiteradamente que la segunda sesión de PBL es una pérdida de tiempo; "¿para qué discutir mi punto de vista si estoy plenamente convencido de mi verdad y nadie me va a hacer cambiar mi opinión sobre estos temas?" Bueno, pues parece que algunos de ustedes si han cambiado su opinión acerca de temas sobre ética y responsabilidad profesional.

Carolina:

¡Eso si que me sorprendió! En el problema de esta semana, por ejemplo, el martes pasado nadie realmente consideró en serio el punto de vista del congresista. Ahora pensamos todo lo contrario!

Retos educativos del PBL

He encontrado que algunas de las dificultades que los estudiantes experimentan en un ambiente de PBL son fácilmente superadas en algunas semanas. Con la guía adecuada, por ejemplo, aprenden a escuchar a los demás, y a ser críticos frente a los autores y las opiniones que ellos mismos y sus com-

pañeros exponen. Sin embargo, algunos otros retos parecen ser más perennes.

El rol del tutor

A pesar de la teoría sobre el PBL, la moderación de las sesiones recae en gran parte en el profesor, por lo menos mientras estudiantes y profesores adquieren conocimientos suficientes sobre el manejo del método. Cuando comenzamos a implementar el PBL, algunos profesores entendieron que demandaba mayor actividad por parte de los estudiantes y pasividad por parte de los profesores, y por tanto se abstenían de darle dirección a la discusión, ya que consideraban que su intervención implicaba detener el proceso de pensamiento de los estudiantes.

Como puede evidenciarse en la conversación de los estudiantes de Ética Profesional transcrita anteriormente, estos aún identifican el rol del tutor como quien les determina qué está bien o mal. Cuando los profesores se abstienen de hacerlo, como se recomienda hacerlo cuando se aplica el PBL para estimular a los estudiantes a desarrollar su propio criterio y a cultivar su autonomía, estos últimos se sienten perdidos. Quejas sobre esa falta de dirección resultó en una participación más activa por parte de los tutores; “el PBL requiere mucho trabajo por parte del estudiante. Al principio, los profesores ni siquiera moderaban; ahora por lo menos guían la discusión”. (Juan Carlos L)

Uno podría decir que una cosa es darle a los estudiantes la respuesta “correcta”, y otra es guiar la discusión. El PBL no exige que los profesores sean silenciosos y pasivos. Exige sí que cambiemos nuestro rol central, dejando de ser simples transmisores de información hacia otro y convirtiéndonos en cambio en alguien que los ayudará a encontrar su propio camino. Reconozco sin embargo la dificultad de dicha tarea, y estoy segura de que mi propio proceso de enseñanza no es siempre un ejemplo exitoso de cómo debe hacerse.

El papel de los estudiantes

Los informes son una característica más de nuestra versión “bananizada”⁹ de PBL. Le hemos incluido al método el requerimiento de un informe investigativo, que cada estudiante debe entregar al final de

9 / Es un término coloquial EE.UU. do por estudiantes y profesores. Es una alusión tanto a la idea de irepúblicas bananerasi como a uno de nuestros productos nacionales, el banano. Así, ibanizarar el PBL significa la adaptación del método de Maastricht a nuestra idiosincrasia, pero carga también la idea no tan positiva de degradarlo al adaptarlo, como las irepúblicas bananerasi hacen con la democracia y la burocracia.

la segunda sesión. El informe es calificado y comentado por el profesor. El informe calificado debe producir un cierto nivel de investigación y lectura antes de la segunda sesión, para que así la clase se convierta en un centro de debate informado, algo imposible si nadie ha leído. En esos informes, los estudiantes deben ir más allá del problema, cubriendo además contenido suplementario relacionado directamente con los objetivos de aprendizaje, aunque no directamente con una posible solución del problema en sí. Los profesores han notado que la calidad de la discusión mejora cuando se pide a los estudiantes que escriban algo estructurado antes de llegar a clase. En la mente del profesor, parece que la motivación para aprender, que el deseo de resolver un problema que el PBL dispararía, no es suficiente motivación para hacer que los estudiantes revisen los materiales requeridos:

“No importa si lees para clases magistrales, pero en clases de PBL es un factor determinante para la mecánica del curso. La lectura es central, pero algunas veces solo dos de nosotros estábamos haciéndole el trabajo a todo el grupo. En la Facultad la regla es que nadie puede dictar una magistral durante todo el curso, todas las clases deben ser participativas. Ir a clase es útil para mi porque podemos hablar con el profesor, pero sería mejor si otros también participan”

(Claudia G, estudiante).

Si los estudiantes no asumen con seriedad la idea de que el proceso de aprendizaje recae directamente sobre ellos, los profesores se ven obligados a incluir estímulos para que lean y reflexionen, como informes calificados o similares, desplazando el énfasis desde la motivación interna hacia la motivación externa para leer y aprender:

“El informe de investigación es la manera en que les hacemos saber que tienen la obligación de leer y reflexionar, de aprender. Si no ponen ningún empeño en esos informes, no aprenderán nada durante el curso. Con el informe ellos tienen que leer, y la clase es el espacio para dialogar y reflexionar al respecto”

(Juan M, profesor)

“Las discusiones en clase deberían ser suficientemente retadoras, pero no lo son. La gente lee únicamente un autor...leen aún

menos (para las sesiones de PBL) que cuando tienen que hacer lecturas asignadas (para clases que son magistrales y a la vez participativas). Algunas veces los informes son muy pobres, y los profesores pasan por encima de eso..." (Rodrigo C, estudiante).

La falta de un marco conceptual

La teoría sobre el PBL establece que los estudiantes mismos son capaces de construir el marco conceptual sobre el asunto en cuestión, a través de lecturas y discusiones. Pero la desconfianza de los estudiantes en sus habilidades para plantear buenas respuestas va de la mano con la desconfianza del profesor de que estos puedan desarrollarlas. Un colega se refiere a este punto como una deficiencia del PBL respecto del método magistral:

"En una clase magistral, yo mismo creo un marco conceptual sobre el conocimiento que estaré presentando a lo largo del curso. Sin embargo, mi marco conceptual es alternativo al tradicional dentro de mi materia. Algunas veces lo entienden, otras veces no. En el PBL, los estudiantes deben construir el marco conceptual por sí mismos, y es muy difícil que un estudiante joven, con poca cultura y escaso conocimiento, sea capaz de estructurar coherentemente, por sí mismo, los temas del curso, para comprender aquellas líneas invisibles que ordenan el conocimiento. Pero eso no me preocupa, yo creo que tarde o temprano serán capaces de reconocer esas líneas, incluso hasta para romperlas y reorganizarlas si realmente se han esforzado a lo largo de sus estudios. Sin embargo, los estudiantes sí se preocupan por esto."

(Juan M., profesor).

En algunos cursos, los profesores han decidido reemplazar algunas sesiones de PBL por clases magistrales, tratando de ofrecer un panorama general de los temas que serán cubiertos más adelante con PBL. Otros profesores han transformado el método de una manera en que difícilmente puede reconocerse como PBL:

"Lo que tenemos ahora son magistrales activas con problemas: el problema es el punto de partida, tu participas y das ideas, pero el profesor dirige y controla la clase, adicionando un octavo paso (al PBL): proveer un mapa

conceptual. Esta es una clase tradicional en el sentido en que el profesor controla lo que pasa. Hay lecturas previas asignadas y exámenes normales. Los profesores no se comen el cuento del PBL en "siete pasos"; si el problema no cubre algo, ellos lo suplen. Las magistrales resuelven preguntas que los libros no. Hay un mayor aprendizaje en la magistral gracias al problema, las lecturas, y los conceptos que tengo antes de entrar a clase"

(Alfredo Q.)

Quizás como resultado de la dinámica generada dentro de la Facultad alrededor del aprendizaje activo, o de pronto por la baja calidad de algunas magistrales, las clases puramente magistrales se han convertido en un verdadero reto dentro de un curso de PBL. Por ejemplo, en una de las primeras versiones del curso de Obligaciones, en la que el PBL y las magistrales se combinaban, los estudiantes reaccionaban ante las magistrales encontrándolas aburridas, repetitivas respecto de los contenidos manejados por los problemas, y hasta simplistas cuando los profesores presentaban únicamente el punto de vista de un solo autor en sus exposiciones:

"Reconocer la existencia de diferentes fuentes, y no únicamente aquella que el profesor sabe, es esencial para PBL" (Rodrigo C.)

A pesar de nuestros esfuerzos de liberar a los estudiantes de su dependencia a la autoridad, y en consecuencia hacerlos más capaces de pensar por sí mismos, es normal que se sientan más cómodos con clases en los que se les enseña cual es la "respuesta correcta".

Rodrigo:

Me gusta cuando me dan la respuesta correcta, es más guiado.

Profesora:

¿Pero no crees que recibir la "respuesta correcta" significa perder el sentido básico del PBL, es decir el de desarrollar la habilidad de pensar en forma alternativa cómo manejar problemas jurídicos?

Rodrigo:

No! La pérdida sería abandonar la aproximación al problema, lidiando con este desde cero, porque te lleva a consultar los libros sin casi ninguna pista, y debes aprender hasta dónde y como buscar en un libro o en una decisión judicial.

La resonancia del PBL

Para los estudiantes, el PBL es altamente demandante en tiempo y esfuerzo. Para cualquier Facultad de Derecho es bastante costoso, por el requerimiento del PBL de trabajar en grupos pequeños (doce es el número ideal de estudiantes en una clase). Es por esto que la Facultad ha decidido conservar en un número restringido los cursos dictados por medio de PBL. De este modo, en cada uno de los primeros siete semestres del programa de estudios, solo una de las cinco o seis materias obligatorias del semestre es dictada con PBL. Algunos de los cursos que los estudiantes identifican hoy con PBL son mas una mezcla de magistrales y casos. Sin embargo, parece que el PBL ha influenciado la Facultad mas allá de los cursos en que se ha implementado. En la Facultad se respiran en el ambiente las ideas del proceso de aprendizaje como una responsabilidad personal, y de la importancia de la investigación, la reflexión y la argumentación:

“En la mayoría de los cursos los pasos del PBL se desvanecieron, pero permaneció la necesidad de investigar y la idea de que la responsabilidad (por aprender) es nuestra. Nosotros no recibimos las respuestas; las magistrales de los profesores manejan temas diferentes de aquellos que debemos investigar. El centro de la clase tampoco es el caso; el caso es una herramienta adicional”

(Guillermo A.)

“En cada clase el problema es una herramienta de ayuda: el problema nos permite reflexionar sobre algo que un simple ejemplo no podría. Lo que tenemos al final son casos complejos, como en PBL, pero sin la lluvia de ideas. Primero el profesor explica, hay dudas, y luego discutimos lo que hemos encontrado. Fuera de eso, permanece la importancia de la argumentación”

(Juan Carlos L.)

¿Están nuestros estudiantes aprendiendo mejor? ¿Están aprendiendo más o menos? ¿Están aprendiendo menos información pero adquiriendo mejores habilidades y desarrollando competencias profesionales? No hay respuestas concluyentes a estas preguntas. No son posibles las mediciones comparativas: la reforma no se originó desde una evaluación que nos llevara a ella; nació simplemente del senti-

miento común sobre la necesidad de mejorar. Lo mismo pasa ahora. Luego de casi diez años de implementación, no ha habido esfuerzos de evaluación sistemática para calificar la calidad de la educación ofrecida por la Facultad, solo algunas percepciones al respecto. Hoy, algunas de esas percepciones nos permiten ser optimistas sobre lo que estamos haciendo en la Facultad:

“Mis amigos y yo hemos vivido una transición menos dolorosa de la universidad al trabajo. Lo que uno hace en el trabajo es más cercano al PBL que a la manera en que se enseña Derecho tradicionalmente. Yo trabajo para un abogado de la Universidad Nacional y el método de trabajo es igual al PBL: recibes un problema de la vida real, tienes una idea, una intuición, y luego investigas. Eso es todo: investigación y resolución del caso. Yo apoyo fuertemente el nuevo plan curricular. Somos la evidencia viva de que no retuvimos la mayoría de la información que recibimos durante el primer año de educación tradicional en derecho, antes de que empezáramos a estudiar el programa reformado. Derecho de propiedad, por ejemplo, consistía en seis horas semanales de magistrales, y de eso no nos queda nada” (Oscar C.)

“Estoy claramente convencido de que la reforma es positiva, porque he vivido en mi propia vida profesional las ventajas de lo que ellos están recibiendo ahora: cuando yo empecé a trabajar, mi primer caso fue un poco de todo, y tuve que estructurar mi propio PBL para aprender a resolverlo” (Cesar M.)

A pesar de que el PBL es uno de los elementos más publicitados de la reforma y a veces la reforma se identifica con éste, el PBL no representa todo el currículo actual de la Facultad. Mi clase no representa lo que pasa en cada uno de los cursos de PBL. A pesar de que las sesiones observadas y las conversaciones reportadas aquí no representan lo que pasa en todo el programa, he tratado de ilustrar cuales son en mi opinión los potenciales y limitaciones de la enseñanza a través del PBL, reflexionando sobre mi propia experiencia con el método: desde el lado positivo, se cultiva el pensamiento autónomo, la reflexión, competencias comunicativas básicas, y competencias profesionales. Desde el lado negativo, hace falta compromiso con los nuevos roles de profesores y estudiantes, e inseguridad sobre la adquisición de un marco conceptual.

Segundo, los puntos de vista de estudiantes sobre el PBL, expresados en variadas situaciones muestran una mezcla de sentimientos: positivos por un

método que les da autonomía y responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje, y negativos por la sensación de falta de guía que lo acompaña.

Finalmente, creo que el caso del PBL en la Facultad de Derecho en Uniandes dice algo sobre la calidad de la enseñanza en nuestra Facultad: Hemos comprendido que en una Facultad de Derecho tan pequeña como la nuestra¹⁰, con clases pequeñas¹¹ de estudiantes inteligentes y privilegiados¹², y siendo tradicionalmente innovadores, un profesor no puede entender su papel como el de transmisor de información de un texto hacia un grupo de receptores pasivos. La enseñanza en la Facultad es todo un reto, mucho más que la enseñanza del Derecho en casi todas las demás Universidades del país.

BIBLIOGRAFÍA

Barrows, H. S. (1994). Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education (GUIDES - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher).): Southern Illinois Univ., Carbondale. School of Medicine. [BBB15241].

Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62(9), 630-633.

Boud, D. (1991). Introduction. In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning* (pp. 13-20). New York: St. Martin Press.

Boud, D. J. (1985). Problem-based learning in perspective. In D. J. Boud (Ed.), *Problem-based learning in education for the professions* (pp. 13-18). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Engel, C. E. (1991). Not just a method but a way of learning. In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning*. New York: St. Martin Press.

Harland, T. (1998). Moving towards problem-based learning, *Teaching in Higher Education* (Vol. 3, pp. 219-230).

Margetson, D. (1991). Why is problem-based learning a challenge? In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning* (pp. 42-50). New York: St. Martin Press.

10 / Actualmente alrededor de 750 estudiantes.

11 / La mayoría de las clases tienen menos de 35 estudiantes, y las clases de PBL permiten un máximo de 20 estudiantes.

12 / Pertenecen a la élite socio-económica de un país ya altamente estratificado.