

## DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y LA HISTORIA DEL DERECHO

*OF CURRICULAR INNOVATION AND THE HISTORY OF LAW*

ERIC EDUARDO PALMA\*  
*Universidad de Chile*

### RESUMEN

El proceso de innovación curricular impulsado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile durante este año 2017, ha implicado un desafío importante para la cátedra de Historia del Derecho y las ciencias sociales. Este breve documento de trabajo pretende responder a dicho desafío y demostrar la necesidad, y por ende la pertinencia, de la formación histórica jurídica en el siglo XXI.

Palabras clave: *Comisión de Innovación Curricular - Universidad de Chile - Facultad de Derecho - sociocrítico - competencias - historia del derecho.*

### ABSTRACT

The process of curricular innovation promoted in the Faculty of Law of the University of Chile during this year 2017, has meant an important challenge for the subject of History of Law and social sciences. This brief working document aims to respond to this challenge and demonstrate the need, and therefore the relevance, of historical-juridical studies in the 21st century.

Keywords: *Curricular Innovation Commission - University of Chile - Faculty of Law - sociocritical - competences - history of law.*

### 1.- INTRODUCCIÓN

Nuestra facultad de derecho vive en este año de 2017 un momento de notable relevancia histórica. Se ha instalado una Comisión de Innovación Curricular (en adelante CIC) que inspirada en el ideario de la formación basada en competencias, aspira a una profunda transformación que impactará en: a) la malla curricular vigente; b) la actividad del docente en el aula; c) la actividad del estudiante en el aula; d) la relación

---

\* Profesor Titular, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Contacto: epalmag@derecho.uchile.cl

profesor-estudiante; e) el sistema de evaluaciones; f) el uso del tiempo por el estudiante; g) el desarrollo disciplinar; h) el peso de cada una de las disciplinas jurídicas en la malla curricular; i) el peso de las ciencias sociales y las humanidades en la formación del licenciado en ciencias jurídicas y sociales; j) la valoración de la investigación como tarea del docente y del estudiante; k) el menor o mayor acento en la profesionalización de la carrera; l) la duración de la carrera; m) la posición de liderazgo a nivel nacional en lo relativo a la propuesta formativa.

La CIC ha operado con un procedimiento que hace imposible para quienes no son parte de la Subcomisión Técnica, conocer el sentido de la reforma. No hay un documento que dé sentido y coherencia a las acciones colectivas que han ido configurando el proceso. Se convoca a la comunidad a emitir opinión sobre temas o ideas careciéndose de un relato unificador que dé sentido a lo que se presenta como preguntas a debatir. Se conocen retazos, pero no el telón de fondo que da significado a lo que se ha venido ejecutando. Ni la Comisión ni el Consejo de Escuela han presentado un documento que le dé norte a esta innovación, que la explique, la justifique y presente su proyección, por lo que parece necesario contribuir con un análisis crítico de la misma.

## 2.- POR QUÉ REFORMAR, QUÉ REFORMAR Y EN QUÉ SENTIDO

El Reglamento de Estudios vigente, que fue discutido y aprobado luego de un trabajo de cinco años, expresa los intereses y visiones de estudiantes y académicos que impulsaron por décadas una transformación de lo impuesto en 1976. Puesto en vigencia el año 2002, se hizo una evaluación temprana de su aplicación, designándose al efecto una Comisión Técnica de Revisión de Planes y Programas, que trabajó entre los años 2005 y 2006. Se identificaron en ese momento los siguientes defectos: inexistencia de cursos obligatorios formativos en los 3 primeros años; áreas obligatorias débiles como derecho penal, derecho económico, derecho laboral y derecho civil; dificultades con los programas de los cursos<sup>1</sup>; proliferación de cursos electivos de oferta eventual sin que contribuyeran a un estudio profundizado del Derecho; defectos de implementación de los talleres de memoria; inexistencia de exámenes comunes; falta de coherencia entre la modalidad de enseñanza y examen de grado. Con el fin de orientar a los estudiantes en su progresión en la carrera se sugirió proponer “mallas tipo” (guías para los estudiantes interesados en profundizar en un área del Derecho). Hubo una Propuesta Final de Malla Académica Obligatoria y Optativa presentada por los estudiantes y ratificada por la Comisión.

Once años después de aquel análisis, las críticas sobre las debilidades en su aplicación continúan. Hoy por hoy, la queja fundada de los estudiantes puede sistematizarse distinguiendo los siguientes aspectos:

- a) Didácticos: 1. El trabajo de aula está excepcionalmente centrado en su aprendizaje y se abusa de la exposición y de las diapositivas; 2. Hay cátedras que no

---

<sup>1</sup> En este punto se identificaron las siguientes falencias: inexistencia de programas oficiales de departamentos; confusión entre un auténtico Programa de Curso y un listado de materias; y repetición de contenidos entre los diferentes departamentos.

- superan el manual, no aportan nada que no esté ya dicho; 3. La carga académica en términos de evaluaciones resulta excesiva (tres o más evaluaciones); 4. En las cátedras de derecho positivo es inusual el análisis de jurisprudencia y dictámenes; 5. Las clínicas jurídicas aportan tarde en el desarrollo de habilidades prácticas; 6. Algunos talleres de memoria se imparten sin estar dotados los profesores de herramientas para dirigir una investigación; 7. No se desarrollan habilidades profesionales en los cursos de derecho positivo; 8. Los exámenes o evaluaciones no son coherentes con la materia desarrollada en clases.
- b) De gestión del currículo: 9. Las reglas sobre eliminación de la carrera no se aplican oportunamente generando indefensión, y en algunos casos desconocen la precariedad del estudiante; 10. La institucionalidad no se hace cargo del excesivo tiempo de titulación, tratándolo como si fuese un problema de no desarrollo de habilidades personales a lo largo de la carrera; 11. No se ha cumplido en algunos departamentos con el diseño de cursos electivos de auténtica especialización que faciliten el contacto con la profesión; 12. Existen al interior de algunas disciplinas diferencias notorias en su calidad y nivel de exigencia; 13. Cursos de distintos departamentos desarrollan los mismos contenidos.
- c) Relativos al bienestar estudiantil: 14. Carecen de tiempo y espacio para sus actividades extracurriculares.
- d) Evaluación examen de grado y elaboración de la memoria de prueba: 15. El examen de grado no es consistente con el trabajo académico a lo largo de cinco años; 16. No existen mecanismos institucionales para favorecer la redacción de la memoria de prueba una vez egresados.

Todas y cada una de las críticas recién descritas tienen fundamento, son del todo pertinentes y legítimas y avalan la necesidad de un cambio. Algunas han sido abordadas, pero persiste entre los/as alumnos/as la percepción de que se requiere cambiar numerosas prácticas y reglas.

¿Si se aceptan las críticas, qué reforma se requiere para dar satisfacción a esta demanda estudiantil? ¿Se podría atender a las demandas con cambios puntuales al actual Reglamento? ¿Ante los defectos denunciados, han pedido los estudiantes avanzar hacia la formación basada en competencias, lo han pedido los profesores? ¿Los defectos denunciados son de la Reforma o resultado de omisiones de las autoridades y malas prácticas de los docentes? ¿Qué errores han cometido las autoridades en su implementación? ¿Por qué no hubo compromiso activo del profesorado con el nuevo currículo? ¿Por qué no estuvo ni ha estado parte del profesorado a la altura de los desafíos que implicaba su correcta implementación? ¿Por qué no se impulsó por la autoridad una adecuada gestión de la innovación por parte de los departamentos? ¿Cuántos académicos tuvieron participación activa en el diseño y expresaron voluntad de contribuir con convicción al cambio?

Cabe hacer notar, pensando en los problemas de eficacia que presentó y presenta la reforma del año 2002, que la propuesta actual se trata de una auténtica innovación del Reglamento y Plan de Estudios, lo que no es menor, porque de concretarse el modelo de formación basado en competencias se hará necesaria una profunda transformación del rol del profesor, de las relaciones entre disciplina, investigación y trabajo de aula, de las relaciones entre profesor y estudiantes, de los métodos de enseñanza y evaluación y de los fines de nuestro trabajo como profesores universitarios.

Cabe insistir en esta afirmación: el Reglamento de Estudios vigente, legado del decano Bascuñán, es absolutamente compatible con una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de habilidades profesionales. Sus defectos no son relativos al modelo pedagógico que propone, sino, a la falta de voluntad política de la autoridad para implementar los cambios que se vienen demandado desde el 2007. Lamentablemente, no sin cierta ceguera, la autoridad central no ha tenido voluntad para observar y constatar que la Facultad se adelantó a la innovación y que comprendió tempranamente, casi 10 años antes que la misma Universidad, la necesidad de centrar el trabajo de aula en el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el pluralismo metodológico. Dicha comprensión es absolutamente coherente con la existencia de las clínicas jurídicas que desde la década de 1960, centradas en el aprendizaje de los estudiantes, las habilidades profesionales y la contribución a la sociedad, vienen desarrollando las habilidades que Casa Central estima como una gran innovación, aportada por las competencias, en la Universidad del siglo XXI.

El Reglamento General de Facultades contiene un conjunto de disposiciones que se refieren a competencias, así por ejemplo, el artículo 3 en lo tocante a los estudios conducentes a bachiller, licenciado y a título profesional dispone: “Todos los estudios deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo caracterizado por una responsabilidad ética y una formación ciudadana con espíritu crítico, inherentes a la enseñanza que imparte la Universidad”. La redacción del artículo es muy relevante, en efecto, dado que la ley que nos rige (D.F.L. N° 3 de 10 de Marzo de 2006) establece como modelo pedagógico el sociocrítico, no puede disponer la formación por competencias, ya sea en su forma atenuada o fuerte, sino, una fórmula compatible con el mandato legal. Cuestión no menor, según veremos en el apartado siguiente.

Dispone por su parte el artículo 9: “La formación de pregrado estará estructurada en planes de estudios en una secuencia tal que permita a los estudiantes desarrollar aptitudes y habilitarse progresiva y sistemáticamente en las competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes relativos al grado o título profesional según se establece en el artículo 3°”.

Dado que existe un potencial conflicto entre el Reglamento de Estudios y el DFL 3-2006, en lo tocante al modelo pedagógico, cabe realizar una interpretación del mismo que sea compatible y coherente con la visión-misión institucional. Es importante tener siempre a la vista este potencial choque, y no desconocer que la disposición legal se impone al reglamento y al documento denominado Modelo Educativo Universidad de Chile (2010). La CIC no parece tener plena conciencia de esto. De hecho, a propósito de la construcción del perfil de egreso, emplea la expresión “sello” para referirse al modelo pedagógico, omitiendo toda mención a la legislación vigente (Estatuto de la Universidad de Chile): “la referida dimensión dice relación con cómo formativamente la carrera se hace cargo de ciertos principios y características específicas de la Universidad de Chile (materializados en distintos documentos), por ejemplo, el compromiso social, la laicidad, el pluralismo, etc.”.

Cabe afirmar con claridad que la normativa reglamentaria no puede consagrar para la Universidad de Chile el modelo de “formación por competencias o basado en competencias” y que el uso de la expresión competencias en el documento Modelo Educativo, carece de valor jurídico en cuanto no es una norma jurídica, es decir, no

obliga. Por el contrario, el DFL 3-2006 no es un documento como parece entender la CIC, sino una ley que establece el modelo pedagógico sociocrítico en sus artículos 2 a 4, y en particular en el artículo 3, que no se menciona expresamente en el documento Modelo Educativo 2010<sup>2</sup>. Dice el artículo tercero del Estatuto, ley de la república:

“En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la Nación constituyéndose como reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, y propende al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal”.

La ley es muy clara en señalar que la misión de la universidad es la atención de los problemas y las necesidades del país, y que aporta a la solución de los mismos desde la perspectiva universitaria. Por ende, el profesional que forma es manifestación del carácter de la institución Universidad como conciencia social, crítica y éticamente responsable que postula un desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país y propende al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal. Nuestro modelo pedagógico aspira a mucho más que la formación de profesionales con actitud crítica (meta posible en un modelo pedagógico por competencias) pues busca desarrollar conciencia crítica en sus egresados, es decir, que sean actores de cambio social interesados en los problemas y necesidades del país para su solución en el contexto de una sociedad democrática, a la que la Universidad le ofrece un desarrollo integral, equilibrado y sostenible con miras al bien común. Dicho de otra manera, preparamos para ejercer la profesión en aras de la transformación y no de la pura gestión de la realidad social.

Que la formación por competencia es un modelo pedagógico no cabe duda<sup>3</sup>. Tampoco la hay respecto de su mera racionalidad instrumental y el acento que pone en la satisfacción de las demandas laborales y la transmisión de procedimientos técnicos. De hecho, se señala como su principal ventaja que vincula educación y empleo, mundo educativo y mundo del trabajo.

Cabe hacer notar que plantear que el profesional debe satisfacer de manera primordial las demandas del sector social del mundo del trabajo, puede producirse enfoques educativos más centrados en el ser que en el deber ser. La mentalidad instrumental que fomenta, terminará dañando la función emancipadora y transformadora de la educación, que languidecerá ahogada por el mercado laboral y las habilidades técnicas.

<sup>2</sup> UNIVERSIDAD DE CHILE, *Modelo educativo de la Universidad de Chile*, pp. 10 - 11.

<sup>3</sup> DÍAZ-BARRIGA, Frida, *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y la vida, passim*.

¿Qué riesgo se corre en la formulación de la propuesta de la CIC? Confundir el interés por el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de ciertas habilidades laborales, con la consagración de un modelo de formación basado en competencias. El problema, como hemos dicho, no es el uso de la voz competencias, sino, que ellas no se inserten en el modelo pedagógico que corresponde, que por mandato legal es el sociocrítico. Mandato plenamente coherente con nuestra historia como institución universitaria base de la vida republicana.

Dicho de otra manera, el desafío de la CIC es abordar las competencias como habilidades profesionales sin caer en el error de proponer un nuevo Plan de Estudios siguiendo la lógica de formulación del modelo pedagógico de formación basada en competencias. Este diseño implica poner el acento en la empleabilidad, por ende su fuente principal de información es el mundo de la empresa, poniendo en riesgo la tarea emancipadora de la educación universitaria consagrada en la ley que nos rige. Pero eso no es todo, el diseño por competencias descuida las disciplinas, al profesorado, la historia institucional y el rol social de la universidad (que va mucho más allá de la empleabilidad, como lo muestra por ejemplo el proyecto sociocultural Vicuña Mackenna 20 y Laguna Carén) que pasan a tener un peso muy menor en la definición del perfil y de la malla curricular. Es decir, mientras la inserción de habilidades profesionales en el modelo pedagógico sociocrítico no afecta nuestra identidad histórica y nuestro rol social, el diseño de un perfil siguiendo la lógica de la formación por competencias, al centrarse en el exterior y el medio, deja en un plano de sumisión al profesorado y la investigación disciplinar.

Así las cosas, un elemento central del Marco de Referencia que configuró la CIC debió ser el modelo pedagógico del Estatuto vigente de la Universidad, que es algo más que el “sello”.

Dado el estado actual del trabajo de la CIC y que su propuesta debe ser sometida al escrutinio democrático de las instituciones representativas de la Facultad y de la Universidad, nos parece que hay todavía tiempo e instancias para afinar la definición curricular, de forma tal que el profesional abogado sociocrítico que estamos obligados a formar no lo haga de espaldas al campo laboral, pero tampoco pierda de vista que dicho espacio es un campo de transformación que va a requerir que esté dotado de la mejor formación para comportarse como un sujeto de cambio social, comprometido con el desarrollo integral, equilibrado y sustentable del país, aportando a la solución de sus problemas, propendiendo al bien común en ejercicio de una ciudadanía inspirada en valores democráticos y la cultura de los derechos humanos.

Consta en las Actas de la CIC que en la discusión de la matriz, a propósito del “sello” Universidad de Chile se configuró la siguiente situación:

“El coordinador comenta a continuación que la dimensión <<Sello Universidad de Chile>> también está algo vacía en la propuesta pero hay material para completarla en las encuestas y entrevistas. Con respecto a este tema señala que se entremezclan dos cosas en las entrevistas: el cómo ven a los egresados de esta Facultad los entrevistados (ej. ‘son particularmente buenos en procesal’, ‘están débiles en temas económicos’, etc.) y qué es lo que se espera de ellos como egresados de esta universidad”.

El comentario indica que no se ha comprendido a cabalidad que la misión-visión de la Universidad de Chile no está disponible para ser aceptada o rechazada por el medio laboral, en primer término, porque es un mandato legal a cuyo cumplimiento estamos obligados, y en segundo término, porque expresa lo que hemos venido siendo, lo que somos y lo que aspiramos a ser. Pone en evidencia también el riesgo que se corre cuando no se tutela debidamente, que el recurso a las competencias no traiga como “contrabando” al modelo pedagógico por competencias.

El hecho es que la CIC está usando el instrumental típico de la formación basada en competencias para el rediseño curricular. Se configura de este modo un riesgo evidente para la comprensión que la CIC, más precisamente el Consejo de Escuela, propondrá a la Facultad y esta a la Universidad, sobre la identidad del Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile.

Consta en las Actas que se introdujo en la discusión sobre el perfil dos elementos, la ciudadanía y la idea de transformación social. Ambas cuestiones están estrechamente ligadas al modelo sociocrítico. Es del caso que la ciudadanía se perdió como elemento del perfil, pero se aprobó que el licenciado tenga una comprensión del derecho como instrumento de transformación social y que sea capaz de diseñar una respuesta institucional a problemas sociales de diversa naturaleza. Como es evidente, que se consagren estas ideas es un gran avance en la determinación del sentido de la innovación. Sin embargo, en el perfil de egreso propuesto se nota la ausencia de las voces derechos humanos, Estado de derecho, Estado constitucional, investigación y perspectiva filosófica e histórica.

Que el método de construcción de un currículo por competencias obliga a mirar hacia afuera con el riesgo de perder de vista los propios fines institucionales, se constata con una lamentable omisión: la propia Facultad. En efecto, no consta que se haya tenido a la vista ni por el Consejo de Escuela ni por la CIC, el PDI de la Facultad para la etapa 2015-2019. Tampoco la misión-visión de la Facultad.

En efecto, la visión-misión, fruto de un trabajo triestamental sostenido a lo largo de tres años, no ha iluminado la reflexión y menos la toma de decisiones. Relevantes aspectos no han sido considerados: promoción y salvaguarda de los derechos humanos, de las instituciones democráticas y del Estado de Derecho; asumir posiciones de liderazgo en los diferentes ámbitos del derecho; incidir reflexivamente en las políticas públicas del país y en el fortalecimiento del Estado constitucional y democrático de derecho. Cabe recordar dicha visión misión:

#### “MISION

La Facultad de Derecho tiene como misión la generación, el desarrollo, la integración, la comunicación y la enseñanza de las ciencias jurídicas, en un marco de pluralismo teórico y metodológico abierto al diálogo interdisciplinario. Responde a los requerimientos del país, contribuyendo en sus actividades de pregrado y de postgrado a la formación de una conciencia crítica y éticamente responsable. En su acción se compromete con la promoción y salvaguarda de los derechos humanos, de las instituciones democráticas y del Estado de Derecho.

En el desarrollo de su actividad, la Facultad de Derecho, como parte integrante de la Universidad de Chile, debe observar y respetar los principios de libertad

de pensamiento y expresión, de pluralismo, de igualdad y valoración del mérito académico, de probidad y transparencia, y de participación de todos los integrantes de la comunidad en el desarrollo institucional con el resguardo de las jerarquías inherentes al quehacer universitario. Así, realiza actividades de docencia, investigación y extensión al más alto nivel, con vocación de excelencia y liderazgo desde una valoración reflexiva de los procesos políticos y sociales, proyectándose al ámbito nacional, regional y mundial.

En consideración a su tradición, de ser la Facultad de Derecho más antigua del país y a los principios que inspiran su quehacer, su actividad académica está dirigida a la formación integral de sus estudiantes de pregrado y postgrado de modo de habilitarlos para asumir posiciones de liderazgo en los diferentes ámbitos del derecho, al ejercicio de la investigación y a la difusión de la cultura jurídica, bajo criterios internacionales de excelencia.

### VISIÓN

Para realizar su misión, determinada por su carácter estatal, público y laico, así como por el compromiso nacional de la Universidad de Chile, la Facultad de Derecho proyecta su quehacer con el propósito de incidir reflexivamente en las políticas públicas del país y en el fortalecimiento del Estado Constitucional y Democrático de Derecho.

La Facultad de Derecho debe generar y asegurar las condiciones institucionales para una formación jurídica integral de acuerdo con un modelo educativo multidisciplinario de enseñanza, centrado en el aprendizaje, la creación del conocimiento jurídico y su extensión a la comunidad.

Asimismo, reconoce como una tarea central el fortalecimiento de su participación en el concierto internacional, por la vía de extender y profundizar las diversas instancias de intercambio estudiantil y académico”.

Del mismo modo cabe recordar lo dispuesto por la CNA respecto del perfil de egreso en sus aspectos indispensables: “Es capaz de realizar un análisis filosófico e histórico de las fuentes y principios del ordenamiento jurídico nacional, y compararlos con otros sistemas jurídicos, en sus aspectos generales”<sup>4</sup>.

### 3. - ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA NUEVA MALLA CURRICULAR

#### 3.1 *Papel de la enseñanza clínica del derecho*

Según dan cuenta sus actas, la CIC no ha considerado la contribución de las Clínicas Jurídicas al desarrollo de habilidades profesionales. Asombra que un rediseño curricular centrado en el aprendizaje de los estudiantes y las habilidades profesionales, no valore la relevancia de la tradición de la enseñanza clínica del derecho. Esta omisión configura otro significativo silencio en este proceso.

<sup>4</sup> *Comisión Nacional de Acreditación, 2017.*

Davor Harasic relata que las Clínicas nacieron vinculadas a la revolución de mayo del 68 y al cumplimiento del deber de la Universidad de conectarse con el medio social y la satisfacción de las necesidades del mundo popular en materia de acceso a la justicia: “el alumno, además de iniciar un camino de práctica profesional, aporta sus conocimientos a la comunidad, solucionando los problemas concretos de carácter legal que tienen algunas personas”<sup>5</sup>. La experiencia en la Facultad data del año 1975 e involucró en esa época a estudiantes de 3º, 4º o 5º año. En 1990 se creó el Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho.

Courtis señala por su parte que “La educación clínica surge en gran medida como reacción a la educación jurídica tradicional, enciclopedista, memorista y poco práctica... el modelo de educación clínica propone centralmente que el estudiante asuma el papel de abogado y aprenda a tomar decisiones frente a situaciones concretas, es decir, que aprenda a partir de la práctica, en escenarios simulados o, en la medida de lo posible, reales”<sup>6</sup>.

Por su parte Abramovich nos recuerda que la aparición de las Clínicas Jurídicas en Estados Unidos en la década de 1960-1970:

“Constituyó en aquel país tanto un nuevo método pedagógico –que hizo hincapié en la importancia de colocar al estudiante en el rol de un abogado y desarrollar su facilidad de aprender de su propia experiencia– como un movimiento político que procuró la reforma de aquellos aspectos curriculares de las facultades de derecho que ignoraban las necesidades legales de la población y, al mismo tiempo, fallaban en enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para representar a futuros clientes”<sup>7</sup>.

En la actualidad parte del trabajo de Clínica de nuestra facultad está inspirado en la metodología activa aprendizaje y servicio, formidable recurso pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades profesionales.

Satisface la enseñanza clínica desde hace 42 años dos elementos nucleares que se han invocado para justificar esta innovación curricular, sin embargo, esta significativa contribución se omite, se silencia o se pasa por alto ¿por qué ocurre esto? Porque solo sacándola del escenario principal, se puede justificar una transformación tan profunda del currículo vigente bajo el argumento de centrar la actividad docente en el aprendizaje de los estudiantes y la formación de habilidades profesionales. Se trata de una acción necesaria para justificar el rediseño curricular basado en competencias. Solo omitiendo toda referencia a la cultura de nuestra Escuela y al rol pasado y presente de las Clínicas Jurídicas en el contacto del estudiante con el medio y la profesión, se puede afirmar que necesitamos avanzar hacia la innovación del currículo basado en competencias. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile hace décadas que

<sup>5</sup> HARASIC, DAVOR, *Documento, passim*.

<sup>6</sup> COURTIS, Christian, “La educación clínica como práctica transformadora”, 2007. Recuperado de file:///C:/Users/lenovo/Downloads/La\_ense\_anza\_Cl\_nica\_como\_pr\_ctica\_transformadora%20(1).pdf

<sup>7</sup> ABRAMOVICH, Victor, “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, 2007. Recuperado de <http://www.pensamiento-penal.com.ar/system/files/2006/06/doctrina30782.pdf>

existe un espacio que centrado en el aprendizaje de los estudiantes desarrolla también habilidades profesionales. Lo que prueba que para conectar enseñanza y medio social no es imperioso innovar usando como modelo pedagógico el de las competencias.

La Facultad cuenta con una experiencia de más de cuarenta años en prácticas de docencia centradas en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades profesionales, y no necesitó de un currículo profesionalizante y diseñado con una mera racionalidad técnica, para que ello ocurriera. Muy por el contrario, la historia del surgimiento de las clínicas se vincula al modelo sociocrítico.

Quizás la omisión de la contribución de las Clínicas Jurídicas como punto de partida del proceso reflexivo llevado a cabo por la CIC, tenga que ver con la concreción del peligro que constataba Blanco: “la mentalidad instrumental que anima a los enfoques de competencias empobrece el proyecto de una formación universitaria que necesariamente ha de ser entendida en términos de formación intelectual crítica, creativa, emancipadora, transformadora, para someterse a los principios e intereses del mercado”.

Así las cosas, resultan del todo relevante las preguntas ¿Cuánto han contribuido y cuánto pueden seguir contribuyendo las clínicas al desarrollo de habilidades profesionales y al aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuánta innovación se requiere en el currículo innovado el 2002 considerando la presencia de la enseñanza clínica del derecho? ¿La necesidad de innovar en la práctica docente y de ajustar el currículo innovado el 2002, requiere necesariamente avanzar en la línea de la formación basada en competencia?

La formación basada en competencias tiene como uno de sus efectos más relevantes la estandarización y por lo mismo la homogeneidad en el perfil. Puede ocurrir que las competencias y subcompetencias terminen igualando lo que es sustancialmente distinto, así, una universidad privada sin selectividad, no acreditada, no caracterizada por la excelencia puede equipararse a partir de los fines del proceso formativo, con una universidad estatal de excelencia: ambas diseñan su perfil basado en competencias y se ocupan de desarrollar competencias profesionales.

La reforma del decano Bascuñán puso a la facultad al frente de la innovación y la situó en una posición de liderazgo en materia curricular.

#### 4.- LA DEMANDA DE FIJAR CONTENIDOS MÍNIMOS Y EL LUGAR DE LA HISTORIA DEL DERECHO EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR

La Comisión de Innovación Curricular solicitó al director de departamento, profesor Fernando Quintana, que se encargara a los profesores de los cursos obligatorios de Historia del Derecho I e Historia del Derecho II determinar los contenidos mínimos de las cátedras en función de la innovación curricular. Dicho encargo no estuvo acompañado de las Actas de la Comisión (que tampoco están disponibles en la web de la Facultad) de modo tal que no pudimos conocer sus puntos de vista y acuerdos, tampoco la evaluación global que se ha hecho del Plan de Estudios y menos una visión general del nuevo currículo. Sin embargo, hubo consenso en que los contenidos mínimos son los de los programas actualmente vigentes. Cabe aportar desde luego, con algunas brevísimas reflexiones sobre el lugar de la Historia del Derecho en cualquier proceso de innovación curricular que se lleve adelante en nuestra Facultad.

Para ello vamos a abordar los siguientes apartados. 1. La innovación curricular y el modelo pedagógico de la Universidad de Chile. 2. Las ciencias sociales y las humanidades en la formación jurídica impartida en la Facultad. 3. La innovación curricular, los procesos de acreditación y el lugar de la Historia del Derecho. 4. Lugar de la disciplina en el currículo en Chile y el Derecho europeo Continental. 5. La cátedra de Historia del Derecho en la Historia de la Facultad. 6. La Historia del Derecho y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, la investigación y la formación profesional.

#### *4.1 La innovación curricular y el modelo pedagógico de la Universidad de Chile*

El Estatuto de la Universidad de Chile, en cuya defensa estamos empeñados hoy en día ante el ataque del Estado, del mercado y la industria universitaria, establece un marco legal a todo proceso de innovación curricular que se ejecute entre nosotros.

La clara definición al respecto en los artículos 2 a 4 del DFL que nos regula, hace innecesario insistir en este punto. Sin embargo, conviene tener a la vista el artículo 3 de la ley referida, que dispone:

“En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la Nación constituyéndose como reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, y propende al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal”.

A pesar de la falta de claridad que se observa en algunas decisiones y pasajes de las Actas de la CIC, debemos presumir que su trabajo se inserta en el modelo pedagógico recogido en la ley que nos rige, esto es, el sociocrítico. Ello, porque no hay lugar entre nosotros para un currículo profesionalizante, riesgo que se corre cada vez que se implementa el currículo por competencias, ya sea en su forma pura o atenuada, pues incluso en la forma atenuada hay una tendencia a darle mayor peso a la voz de los empleadores, que a la de la Universidad, la investigación y sus disciplinas. De hecho la visión y misión institucional pierde su condición de núcleo rector del proceso de innovación, pasando del deber ser al ser meramente técnico o procedimental.

¿La pregunta por los contenidos mínimos debe contestarse a la luz de un modelo profesionalizante o de uno sociocrítico? Si se pretende cumplir la ley, a la luz de uno sociocrítico donde nuestra contribución como cátedra y como departamento de ciencias del derecho es relevante en el proceso de formación. Cabe presumir fundamentalmente, dada la composición de la CIC, que es la orientación legal lo que inspira su trabajo y que ello se verá reflejado efectivamente en la propuesta que se someterá a debate. De ser así, la formación en ciencias sociales, humanidades e históricas debe tener un lugar destacado en el currículo en sus diversas modalidades de líneas de formación

básica, general, especializada y complementaria que conduce a cursos obligatorios, optativos, electivos y libres.

#### *4.2 Las ciencias sociales y las humanidades en la formación jurídica impartida en la Facultad*

¿Escuela de Leyes? ¿Escuela de Leyes y Ciencias Políticas? ¿Escuela de Leyes, Ciencias Políticas y Sociales? ¿Facultad de Leyes? ¿Facultad de Derecho? ¿Facultad de Derecho y Ciencias Sociales? ¿Licenciado en Leyes? ¿Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales? Estas preguntas sintetizan la historia de las reformas curriculares entre los años 1902 y 1976. Fueron problema central en los acalorados debates de los años 1931-36, 1939-46, 1964-66, de la década de 1970 y en alguna medida en los años 1996-2001, momento en que la cuestión puede entenderse como zanjada.

No hay ninguna voz colectiva en la última década en la Facultad que defienda volver a la adoración del código y de la ley. Tampoco ha aparecido como tema a debatir en las últimas elecciones de departamento, consejo de Escuela, de Facultad y decanato. Por lo mismo, puede afirmarse con certeza que las ciencias sociales, históricas y las humanidades, luego de luchas históricas dadas desde fines del siglo XIX, tienen hoy una posición consolidada en nuestra formación. Las cátedras obligatorias, optativas y electivas que imparte el Departamento de Ciencias del Derecho actualmente, constituyen una prueba irrefutable del predominio de esta postura, impulsada tan vivamente por el decano Antonio Bascuñán.

¿Esta posición mayoritaria, plenamente coherente con el modelo pedagógico consagrado en la ley que rige nuestra Universidad, debe ser un elemento relevante para contestar a la pregunta por los contenidos mínimos? ¿Está la Comisión en línea con esta cultura, están empapados los miembros de la CIC de este devenir histórico?

Como es evidente, no es lo mismo preguntar por cuáles son los contenidos mínimos en un proceso formativo que lleva a un Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, que a un Licenciado en Leyes. Cabe por lo mismo contestar nuevamente que nuestra contribución como cátedra y como departamento es de suma relevancia para esos fines.

#### *4.3 La innovación curricular, los procesos de acreditación y el lugar de la historia del Derecho*

La normativa de la Comisión Nacional de Acreditación, así como de las agencias acreditadoras, establece criterios y estándares que recomienda cumplir y otros que deben ser cumplidos por las carreras de Derecho. En lo relativo a lo obligatorio dispone, entre otras reglas: “El currículo de la Carrera de Derecho debe permitir al estudiante conocer el Derecho y sus principios fundamentales, adquirir juicio crítico y ser capaz de usarlo en la solución de problemas jurídicos. Adicionalmente, el currículo debe ser diseñado de manera tal que incluya las ciencias que sean indispensables para la plena comprensión del fenómeno jurídico”<sup>8</sup>.

No es extraño entonces que al regular el perfil de egreso, disponga tan claramente:

<sup>8</sup> Comisión Nacional de Acreditación, 2017, *passim*.

“El currículo conducente a la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas debe comprender todos los aspectos esenciales de la disciplina y conferir una formación general y científica necesaria para el adecuado desempeño profesional. En consecuencia, el licenciado que ha obtenido su grado en una carrera acreditada de Derecho tiene las siguientes cualidades: - “Tiene conocimientos y criterios básicos en el área de las ciencias sociales y las humanidades que le permiten una comprensión del Derecho y su trascendencia social, así como del ejercicio de las diversas profesiones jurídicas”; y - “Es capaz de realizar un análisis filosófico e histórico de las fuentes y principios del ordenamiento jurídico nacional, y compararlos con otros sistemas jurídicos, en sus aspectos generales”<sup>9</sup>.

La regulación de la CNA es plenamente coherente con el estado actual de la cultura jurídica chilena, en cuya conformación nuestra Facultad ha tenido un papel histórico decisivo garantizando que los abogados tengan una formación que supere el positivismo y el formalismo jurídico.

En 1967, señalaba Salvat a propósito de la reforma de dicho año:

“Prescindir en una escuela de derecho de los ramas históricos es privar de la oportunidad de ser jurista a los estudiantes que, sin ellos, solo llegarán a prácticos o simples abogados de tribunales o bancos. El jurista debe tener una responsabilidad en la mantención del principio de justicia, que ha de preferir siempre a la legislación positiva. Su decadencia ha traído como resultado que en los cargos de gobernantes o legisladores, que desempeñaban hasta hace poco, sean reemplazados por técnicos de otras procedencias”.

Ideas semejantes en lo relativo al impacto de la formación histórica para la formación de un jurista según como se entiende en la historia de la Ciencia del Derecho, se encuentran en las reflexiones de Italo Merello<sup>10</sup>. Formación que se diferencia nítidamente de la de un abogado del foro, cuyas destrezas son claramente técnicas o argumentativas.

Desconocemos en este momento (agosto 2017) si la CIC ha tenido a la vista las disposiciones de la CNA, sin embargo, ellas expresan una comprensión del proceso formativo que no parece colisionar con la visión que inspira la formación vigente en la Facultad.

¿La pregunta por los contenidos mínimos debe contestarse a la luz del modelo básico que establece la CNA? Todo parece indicar que sí, ya que estamos en presencia de un conjunto de criterios relevantes que no colisionan con nuestro marco legal (DFL que establece el Estatuto) ni con nuestra propia historia curricular.

---

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> MERELLO, Italo. “Coloquios sobre Historia del Derecho”, en: *Revista de la Asociación de Abogados de Chile*, N° 21, 31 pp. Santiago, septiembre 2003.

#### 4.4 Lugar de la disciplina en el currículo en Chile y el derecho europeo continental

Las universidades acreditadas contemplan como cursos obligatorios Historia Institucional de Chile, Historia del Derecho y Derecho Romano, según se constata, a vía de ejemplo relevante, en la Universidad de Concepción; Universidad de Valparaíso; Universidad Católica de Valparaíso; Pontificia Universidad Católica. Un panorama semejante se encuentra en los estudios europeos luego del Plan Bolonia, destacando la formación francesa<sup>11</sup> en que se imparten cuatro cursos de corte histórico: historia del derecho, historia de las instituciones, historia de las ideas políticas e introducción histórica al Derecho.

Bien puede señalarse como indicio de la vinculación de nuestra disciplina con la profesión y la valoración de su pertinencia, el que tres destacados historiadores del Derecho hayan llegado a la calidad de jueces o ministros del Tribunal Constitucional italiano, español y peruano respectivamente.

¿La pregunta por los contenidos mínimos debe contestarse a la luz del estado actual de la disciplina en el currículo de las Facultades de Derecho más destacadas del país y la situación europea? Presumimos que sí.

#### 4.5 La Cátedra de Historia del Derecho en la historia de la facultad<sup>12</sup>

Desde el año de 1902 por impulso de Valentín Letelier, la cátedra de Historia del Derecho ha tenido un papel relevante en nuestra malla curricular. Se ha impartido con una carga bianual, anual, en primer y segundo año, o semestral con dos cursos obligatorios y cuatro electivos, desde hace 115 años.

En estos 115 años la disciplina ha sido desarrollada por notables juristas y hombres públicos. Los nombres de Valentín Letelier, Juan Antonio Iribarren, Aníbal Bascuñán Valdés, Jaime Eyzaguirre, Alamiro de Ávila Martel, Bernardino Bravo Lira y Antonio Dougnac, están indisolublemente ligados a la historia de la investigación disciplinar. Cabe también destacar, desde el punto de vista de la cátedra y la actividad docente, el nombre de la profesora María Angélica Figueroa.

Nuestra cátedra ha contribuido al prestigio de la Facultad y es la que mayor impacto ha tenido en el posicionamiento de una disciplina nacional en el contexto internacional. Los historiadores del Derecho chilenos son parte importante de los investigadores que dieron forma y consagraron los estudios de Derecho Indiano como especialidad de alcance mundial. Transitando la senda que abriera don Rafael Altamira y Crevea, han venido haciendo aportes significativos en la configuración de sus hitos temáticos. Junto a los argentinos, los chilenos son reconocidos como núcleo de la disciplina. La *Revista Chilena de Historia del Derecho* es una de las más antiguas del

<sup>11</sup> GÓMEZ, María Encarnación, “La enseñanza del Derecho histórico penal en Francia ante el espacio europeo de educación superior”, en: *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, N° 29, pp. 439-449. Valparaíso, Chile: Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2007.

<sup>12</sup> Seguimos en este punto muy de cerca nuestro trabajo, “Enseñanza de la historia del derecho centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de 115 años de la fundación de la cátedra (Chile, 1902)”, escrito en coautoría con la profesora María Francisca Elgueta, de pronta publicación en la revista colombiana *Precedente*, Universidad ICESI.

mundo y junto a la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* de la Universidad Católica de Valparaíso, una de las más prestigiadas.

El impacto internacional del trabajo nacional implicó que el profesor Antonio Dougnac alcanzara la presidencia del Instituto Internacional de Derecho Indiano (2008-2012). Galardón que reconoce el valor del trabajo realizado en Chile. Un reconocimiento semejante, pero en una institución de novel existencia, se alcanzó al asumir un historiador del Derecho nacional de nuestra Facultad la presidencia del joven Instituto Latinoamericano de Historia de Derecho (ILAHD 2016-2018).

En el plano nacional, la historia del Derecho a través del profesor Bravo Lira aportó a la Facultad y la Universidad de Chile, el Premio Nacional de Historia.

Los trabajos de los profesores del área histórica, Alfredo Jocelyn Holt, Sofía Correa, Gabriel Salazar y Juan Eduardo Vargas constituyen también un aporte significativo al conocimiento de la historia del país y en esa medida, una contribución relevante a la formación de numerosas generaciones.

#### *4.6 La Historia del Derecho y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, la investigación y la formación profesional<sup>13</sup>*

El objetivo central de toda innovación pedagógica compatible con el modelo pedagógico consagrado en la ley y con la historia del currículo de nuestra Facultad, es el aprendizaje de los estudiantes, el fomento de la investigación y la adecuada formación profesional.

En estos tres ámbitos es posible reconocer entre nosotros una preocupación constante desde los primeros tiempos de la formación de la disciplina (1902), hasta este mismo año de 2017. En estos 115 años los historiadores del Derecho hemos sido impulsores de la renovación pedagógica y nos hemos ocupado de nuestro impacto en la formación del profesional abogado. En el debate nacional sobre la enseñanza del Derecho y los fines de la formación universitaria y profesional, los historiadores del Derecho Juan Antonio Iribarren (1885-1977) y Aníbal Bascuñán (1905-1988) son actores principales. Sus reflexiones los vinculan estrechamente con las ideas de Valentín Letelier (1852-1919) y Rafael Altamira y Crevea (1866-1951), grandes innovadores de la didáctica universitaria. En sus planteamientos estos autores valoran el rol activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de actitud y conciencia crítica.

Rafael Altamira cuestionó en 1891 lo que denominó clase tipo conferencia, que hoy se caracteriza como clase magistral meramente expositiva, identificando los efectos negativos de esta práctica:

“El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias, en que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase, los hechos que juzga de interés en cada período o asunto. Unas veces, la conferencia es mera repetición de un Manual que se designa libro de texto; otras (las más aunque no siempre por motivos científicos), se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil” (1891).

---

<sup>13</sup> *Ibid.*

Propone un tipo de práctica de docencia en la que la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está en la indagación histórica que debe realizar el estudiante, y en el desarrollo de la capacidad del estudiante de comprender el acontecer histórico. Le interesaba suscitar el asombro y el interés por la investigación autónoma.

Letelier, fundador de la cátedra de Historia General del Derecho, pensaba que la enseñanza debía ponerse al servicio de la autonomía de los estudiantes y tener como norte la libertad de investigación y de formación. Señalaba:

“La instrucción superior nada vale como tal si no cuando se propone y consigue educar la inteligencia; y para que la enseñanza eleve a los alumnos hasta la más alta región del saber, tiene que encargarse de iniciarlos en la investigación de las leyes de la naturaleza, del hombre y de la sociedad; investigación que se funda en el estudio completo de los fenómenos y en la comprobación de las relaciones que los ligan. Pues bien, una educación cuyos métodos y fines son tales, no se concilia con sistema alguno que en cualquier rama del saber pretenda imponer principios a priori”.

Criticaba el abuso del manual, rechazaba como fin último la memorización privilegiando el cultivo de las facultades del estudiante y su ocupación en el “arte de investigar”.

Iribarren respaldado en los puntos de vista de Valentín Letelier calificó en 1914 a la Facultad como:

“Una simple fábrica administrativa de abogados que no ejerce influencia alguna en la vida nacional... ¿Qué es lo que se hace en las Escuelas de Derecho fuera de <<patentar>> a unos cuantos estudiantes todos los años? ¿Cuál es el empeño verdaderamente científico que en este plantel de instrucción se persigue?”. Si la formación universitaria no sirve a los altos ideales de la formación moral y cívica de la voluntad libre de los jóvenes, la Universidad, dice Iribarren, se transforma en “alma muerta”.

Se quejaba de la pura memorización por su impacto negativo en el intelecto y proponía encargar a los estudiantes trabajos que los entrenen en la investigación y el debate: “Estos estimulan en los alumnos el espíritu científico de investigación i los adiestran en el uso de la palabra i en el manejo de la pluma –elementos de trabajo en la profesión jurídica– a la vez que les enseñan a discurrir i argumentar, afinando las facultades del raciocinio i la reflexión”. Primero, decía, se requiere el entendimiento y luego la memoria (que es útil para el aprendizaje).

Bascuñán en su libro *Pedagogía Jurídica*, publicado en 1954, rescató la idea de la Universidad Social de Letelier: a la Universidad le importa “no el humanismo estrecho que conduce al quietismo, sino el que conduce a la acción superior: un humanismo integral, que capacite como el que más para la investigación, para la contemplación y para la creación, pero que también encienda para la lucha por la justicia y por la libertad [que] solo puede ser cumplida en el ámbito libre de una democracia plena”.

Propuso enseñar Derecho recurriendo a la clase magistral y al método de seminarios y el de casos. La clase magistral aporta una explicación sistemática que permita la

comprensión de la materia. El seminario sirve a “la formación del sujeto cognoscente (...) es por lo tanto la institucionalización de la Metodología Activa en la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho y de las Ciencias que le tienen por objeto”.

Por nuestra parte desde la década de 1990 hemos recurrido a las metodologías activas, los recursos que proporcionan las TIC y a la clase magistral formativa. Nuestra propuesta de formación de un sujeto histórico amoroso pretende superar la perspectiva dominante centrada en la formación profesionalizante.

Un sujeto histórico no agota su tarea en la lectura del manual y la memorización de datos. Avanza hacia la formación de su conciencia crítica (que no es sinónimo de actitud crítica), lo que le permite una comprensión y apropiación de la realidad para su transformación en miras a la construcción de una sociedad que respete la libertad y la dignidad humana. Mientras la actitud atiende a la eficacia profesional y la productividad, la conciencia a la justicia y el compromiso social en el ejercicio de la profesión.

Hemos denunciado también la perspectiva dominante sobre la Universidad, que denominamos economicista, proponiendo una perspectiva humanista o integral (2007). De acuerdo con lo publicado, la perspectiva economicista o reduccionista promueve una comprensión de la actividad universitaria según como la entiende la racionalidad económica liberal del mercado y la empresa:

“Las tareas universitarias son concebidas como una actividad económica que debe quedar entregada al libre juego de la oferta y de la demanda. Se despliegan propuestas de políticas públicas destinadas a la disminución de la relevancia de las universidades públicas y su reemplazo paulatino por las universidades privadas, para cuya operación se propone una regulación de la actividad universitaria, la que es tratada como negocio”.

La visión humanista o integral, entre otros elementos, “promueve una concepción de la universidad en que esta aparece como el espacio privilegiado para la reflexión sobre los valores sociales y la formación individual. Desarrolla actividades de promoción y defensa de la calidad y la excelencia profesional, la que no se mide por el impacto empresarial de la profesión de que se trate, sino en función del papel social del titulado universitario”. Siguiendo las propuestas de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998, sostenemos que las universidades en los países iberoamericanos deben asumir “un papel relevante en la consolidación de la paz, la estabilidad democrática, el fortalecimiento de los valores ciudadanos y la conservación de nuestra rica diversidad cultural”.

Desde el 2010 venimos presentando a nuestros estudiantes lo que denominamos perfil del estudiante, es decir, los desafíos que deberán enfrentar en su proceso formativo. A partir del programa del curso pretendemos que los estudiantes alcancen progresivamente los siguientes objetivos de aprendizaje: conocer, describir, generar, analizar, relacionar y aplicar la información histórica jurídica. Cada uno de estos objetivos se puede relacionar con tres dimensiones y sus respectivas habilidades: dimensión cognitiva, dimensión procedimental y dimensión político-normativa.

En el plano cognitivo, la didáctica busca el desarrollo de la capacidad de:

- a) dar noticia de la información histórica- jurídica;
- b) reconocer conceptos histórico- jurídicos;
- c) identificar relaciones entre conceptos histórico- jurídicos;
- d) identificar teorías histórico- jurídicas;
- e) explicar fenómenos de la realidad histórica-jurídica utilizando conceptos y teorías histórico-jurídicas;
- f) utilizar conceptos y teorías histórico- jurídicas para dar noticia de la realidad local, provincial, nacional y mundial del siglo XXI;
- g) identificar a lo largo de la historia relaciones entre el medio social y el fenómeno normativo jurídico;
- h) explicar el Derecho como producto social y;
- i) explicar la influencia del Derecho en la configuración de ciertas características del medio social.

En la dimensión procedimental, se busca:

- a) generar la habilidad para buscar, procesar y analizar información;
- b) desarrollar la capacidad de redactar artículos científicos breves;
- c) desarrollar la capacidad de exponer oralmente síntesis de ideas ajenas y propias;
- d) generar la habilidad para formar y hacer funcionar equipos de trabajo.

Finalmente, en el plano político-normativo, invitamos a los estudiantes a tener un compromiso abierto con la honestidad; la responsabilidad en el trabajo académico; el respeto a la diversidad de toda índole; el desarrollo del pensamiento sociocrítico; un alejamiento consciente de los hábitos patriarcales de organización; una mirada también crítica de la tradición jurídica occidental; y la valoración de la democracia y la cultura humanitaria o de los derechos humanos.

En los últimos 115 años, se ha conformado un cuerpo de ideas respecto de cómo enseñar Derecho e historia del derecho, que nos permiten sostener que hemos hecho una contribución relevante a la hora de reflexionar sobre la mejor docencia para generar auténtico aprendizaje: como disciplina hemos propuesto en materia de enseñanza del Derecho:

1. Destacar al docente que investiga pues su contribución es decisiva para el aprendizaje del estudiante.
2. Proponer el recurso a la clase magistral, combinándola con metodologías activas que impliquen la actuación del propio estudiante en aras de su aprendizaje.
3. Limitar el uso del manual, valorando su contribución, para no transformarlo en el elemento nuclear del trabajo de aula. La enseñanza-aprendizaje no se puede limitar a su lectura y memorización.
4. Valorar la actividad de investigación realizada por el propio estudiante con las fuentes históricas como el método más conducente al aprendizaje.
5. Valorar el desarrollo de actividades que pongan en contacto al estudiante con el ejercicio de la profesión.
6. Interesarnos por la formación profesional y promover que la misma sirva a los valores de la profesión.

7. Valorar el diálogo entre profesor y estudiante como instancia de aprendizaje relevante.
8. Valorar el trabajo en equipo.
9. Rescatar el valor de la vocación de los estudiantes y su amor por el saber.

Siempre hemos entendido nuestra tarea en estrecha relación con la misión de la Universidad y de la profesión.

Es altamente probable que no exista en la historia de la Facultad, otra disciplina con una preocupación casi permanente (a lo largo de 115 años) por las cuestiones relativas al aprendizaje de los estudiantes. Dicho interés está asociado a una valoración de la investigación en el contexto de una concepción finalista de la profesión, esto es, enmarcada en un campo de valores jurídicos y no de meros recursos técnicos.

Esta vinculación expresa sostenida desde el mismo año 1902 entre docencia, aprendizaje y formación profesional muestra que hay una confluencia de estas tres dimensiones en la actividad universitaria. Existen vasos comunicantes entre el desarrollo disciplinar, el trabajo de aula y la formación profesional. ¿Si los empleadores no se interesan por el pluralismo jurídico, no habrá espacio para este saber en la Facultad? ¿Y si ese saber no puede trasladarse luego al aula, porque los empleadores no lo entienden útil, no habrá cultivo del pluralismo jurídico en la principal universidad estatal del país? ¿Qué papel cabe a las ciencias sociales, históricas y a las humanidades en el currículo de Derecho? ¿Qué rol tiene el Departamento de Ciencias del Derecho? ¿Qué rol tiene el conocimiento histórico jurídico? Si atendemos a los 6 factores descritos someramente en este apartado tres, las respuestas fluyen naturalmente.

A mayor abundamiento cabe precisar, que incluso en un perfil que se construyó omitiendo el conocimiento histórico jurídico, nuestra cátedra puede hacer enormes contribuciones. Podemos aportar respecto de:

1. Comprender el entorno y contar con capacidades para influir en su cambio. Comprender la interacción entre el medio nacional y global. Opinar fundamentadamente sobre los desafíos políticos y sociales del momento. Es un agente activo en su entorno con una mirada interdisciplinaria y en colaboración con otros miembros de la comunidad.
2. Respeto de la competencia. Reflexionar y emitir juicios razonados sobre la disciplina, la profesión y su lugar en la cultura. Analiza, crítica y argumenta diversas posiciones sobre la disciplina y la profesión. Identifica y reconoce la complejidad de la práctica jurídica. Integra el conocimiento de disciplinas que estudian el fenómeno jurídico (historia, antropología, filosofía, sociología, economía, entre otras). Integra herramientas de otras disciplinas que complementan el análisis jurídico.
3. Igual cosa ocurre con 1. Conocer y comprender críticamente el sistema jurídico. Conoce los principios, instituciones y normas jurídicas. Identifica los fundamentos de las instituciones y normas jurídicas. Relaciona los principios, instituciones y normas que rigen las diversas áreas del sistema jurídico. Evalúa críticamente las instituciones, principios y normas jurídicas.
4. Lo mismo cabe decir respecto de identificar, ponderar e integrar los valores políticos, morales y jurídicos en juego en cada caso y sus subcompetencias.

- Identifica la diversidad de valores políticos, morales y jurídicos en juego en cada caso. Pondera las consecuencias de las alternativas de solución.
5. Lo mismo respecto de la competencia. Actuar éticamente. Conoce las reglas y principios deontológicos de su actividad académica y profesional. Reconoce los valores morales en conflicto. Identifica disyuntivas éticas en el ejercicio de su desempeño académico o profesional. Fundamenta su actuación de acuerdo a normas jurídicas y principios morales.
  6. Algunos de nosotros a través de nuestra actividad didáctica desarrollamos elementos de otras subcompetencias. Identifica los hechos y fuentes jurídicas relevantes utilizando métodos de investigación con claridad y precisión el lenguaje y los conceptos jurídicos pertinentes. Analiza las dimensiones fácticas y normativas del problema en cuestión. Formula argumentos convincentes en favor de la solución propuesta. Evalúa críticamente las vías de solución.

En particular la concepción polifacética de la historia del derecho viene desde hace veinte años denunciando la mentalidad patriarcal y su recepción en el Derecho, por ende entregando una formación a los alumnos/as para hacerlos/as receptivos/as a las cuestiones de género: Cuenta con capacidades para evitar, corregir o responder frente a prácticas que reproducen desigualdades de género; Comprende el mundo de manera plural y diversa, rompiendo la perspectiva binaria que naturaliza el género culturalmente y respetando la identidad de género de los individuos. Así como a estas subcompetencias: Actúa respetando las normas de la convivencia democrática; Participa en grupos de trabajo diversos de forma creativa y flexible; Fomenta instituciones y prácticas respetuosas de la diversidad.

Todo lo cual indica que el área de Historia, tanto en sus cátedras obligatorias, optativas como electivas realiza contribuciones efectivas a la formación jurídica, y que respecto de ellas no puede afirmarse que se han desviado del propósito que se tuvo a la vista en la innovación del 2002.

Si la innovación curricular actualmente en marcha debilita la cátedra de Historia del Derecho, a las ciencias sociales, históricas y las humanidades y al Departamento de Ciencias del Derecho, la Facultad involucionaría. A nombre del aprendizaje de los estudiantes y las competencias, volveríamos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y con ello, con toda seguridad, nuevamente a la lucha por una formación auténticamente universitaria.

## 5.- CONCLUSIONES

1. El proceso de reforma tiene una necesidad y legitimidad evidente, dado que responde a las demandas legítimas de los estudiantes y al propio mandato del Reglamento de Estudios de la carrera.
2. Las demandas de los estudiantes pueden ser satisfechas sin necesidad de recurrir a una reforma sustantiva del Reglamento de Estudios vigente bajo la lógica de las competencias. La opción por este diseño es ilegal y entraña el peligro de una profesionalización y vinculación con el aparato productivo que constituirá una amenaza concreta a la labor emancipadora de la educación jurídica consagrada en el Estatuto de la Universidad de Chile (ley de la república).

3. Es posible concebir una reforma que centrada en la modificación de las prácticas docentes para ponerlas al servicio del aprendizaje de los estudiantes, así como en el desarrollo de habilidades profesionales, impacte positivamente en el trabajo de aula y en los procesos que llevan a la obtención de la licenciatura. Haciendo posible incluso una rebaja significativa de los tiempos de titulación, fenómeno que pasaría a quedar bajo la supervisión de la Facultad terminando con la penosa práctica de la intervención de privados ajenos a la Facultad.
4. La Reforma del año 2002 liderada por el decano Bascuñán significó para la Facultad una posición de liderazgo que arrastró a la demás carreras de Derecho del país a su imitación. Por el contrario, la propuesta en curso es un auténtico retroceso y pérdida de liderazgo, pues nos acerca a la formación de un técnico jurídico, y lo que es mucho más grave, estandariza nuestra formación y hace semejante nuestro proceso formativo al de cualquiera otra Facultad cuya formación esté basada en competencias.
5. El procedimiento empleado para escuchar la opinión de profesores y estudiantes se ha caracterizado por su compartimentación y opacidad, se carece de un relato que de coherencia a las acciones colectivas, siendo imposible para los participantes hacerse una cabal idea de donde culminará lo que se está debatiendo.
6. La propuesta de la Comisión de Innovación Curricular implica un nuevo Plan de Estudios en cuya formulación se usan las voces competencia y los instrumentos del diseño curricular basado en competencias, sin embargo, ello no puede atentar contra el Estatuto de la Universidad de Chile que establece un modelo sociocrítico.
7. Dicho modelo sociocrítico consagrado tanto en el DFL 3-2006 como en la visión y misión de la Facultad no ha sido relevante, incluso no se menciona expresamente, en las discusiones de la CIC.
8. Tampoco ha sido relevante para la CIC, como punto de partida, ignoramos si de llegada, la experiencia acumulada desde hace más de 50 años en enseñanza clínica del Derecho.
9. La propuesta de perfil permite reconocer algunos aspectos del modelo sociocrítico, pero, faltan elementos relevantes que aseguren que el recurso a las competencias no derivará en una mera profesionalización del currículo. Ese riesgo ya está instalado pues da mayor importancia al dominio de técnicas por sobre el dominio disciplinar y la teoría.
10. No hay ninguna reflexión en las Actas de la CIC y del Consejo de Escuela, que ponga en evidencia que se comprende por estas instancias la estrecha relación que existe entre investigación, desarrollo disciplinar, trabajo de aula y formación profesional, y por ende, sobre el impacto que tendrá el nuevo currículo en estas cuatro dimensiones.
11. Los ramos que no desarrollan el Derecho Positivo también se han ocupado de la formación profesional y contribuyen a ella, según lo muestra la historia de la disciplina y de la cátedra de historia del Derecho.
12. El perfil propuesto excluye la contribución del conocimiento histórico, que el sistema de acreditación vigente exige, incurriendo en una omisión inaceptable a la luz de la exigencia normativa y del lugar que ha ocupado el conocimiento histórico jurídico en la cultura jurídica chilena y en la historia de la Facultad.

13. Si el nuevo Plan de Estudios debilita al Departamento de Ciencias del Derecho y la presencia en el currículo de la historia y sus ramos obligatorios o de formación básica, así como de las demás ciencias sociales y humanidades como optativos y electivos, será una señal clara que ha predominado en el seno de la CIC el modelo por competencias. No quedará entonces otra opción que su abierto rechazo, y asumir la tarea irrenunciable y urgente de redireccionar el proceso, velando por que las demandas de los estudiantes sean efectivamente atendidas y respetado a cabalidad nuestro Estatuto y nuestra visión y misión como Facultad, así como la estrecha relación que existe entre investigación, desarrollo disciplinar, trabajo de aula y formación profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

### Documentos

- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, *Documento*. Santiago, 2017.  
HARASIC, DAVOR, *Documento*. Santiago, 1991.  
UNIVERSIDAD DE CHILE. *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 2018.

### Libros y artículos de revistas

- ABRAMOVICH, Víctor, “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, 2007. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2006/06/doctrina30782.pdf>
- COURTIS, Christian, “La educación clínica como práctica transformadora”, 2007. Recuperado de [file:///C:/Users/lenovo/Downloads/La\\_ense\\_anza\\_Cl\\_nica\\_como\\_pr\\_ctica\\_transformadora%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/La_ense_anza_Cl_nica_como_pr_ctica_transformadora%20(1).pdf)
- DÍAZ-BARRIGA, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y la vida*. México: McCrawHill, 2006.
- GÓMEZ, María Encarnación, “La enseñanza del Derecho histórico penal en Francia ante el espacio europeo de educación superior”, en: *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, N° 29, pp. 439-449. Valparaíso, Chile: Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2007.
- MERELLO, Italo. “Coloquios sobre Historia del Derecho”, en: *Revista de la Asociación de Abogados de Chile*, N° 21, 31 pp. Santiago, septiembre 2003.
- PALMA, ERIC; ELGUETA, Francisca, ““Enseñanza de la historia del derecho centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de 115 años de la fundación de la cátedra (Chile, 1902)”, en: *Precedente*, vol. 12, 2018 (en prensa).