
ENSEÑANZA DEL DERECHO FUERA DE LAS AULAS UNIVERSITARIAS: OFICINAS DE INTERROGADORES Y EDUCACIÓN LEGAL EN CHILE

Isabel Arriagada

Estudiante de Doctorado en Sociología, Universidad de Minnesota

José Pablo Naranjo

Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile

Resumen. Las prácticas pedagógicas dominantes en las carreras de derecho en Chile han demostrado tener un rendimiento limitado. En paralelo, y aproximadamente desde el año 2000, han surgido en Chile organizaciones que ofrecen servicios de preparación académica para el examen de licenciatura, denominadas *oficinas de interrogadores*. Este ensayo interpreta el surgimiento de las oficinas de interrogadores como un fenómeno que revela las falencias de la educación legal que se imparte en las universidades, entre ellas, la preeminencia de prácticas educativas anticuadas, la expansión de la matrícula universitaria sin la correlativa adaptación institucional y la existencia de una cultura jurídica adversarial. La educación legal que se imparte en las universidades requiere un nuevo modelo formativo que permita tanto una titulación oportuna como el favorecimiento de la diversidad en el aula.

Palabras clave. Educación legal, abogados, sociología jurídica.

Cítese como: Arriagada, I. & J.P. Naranjo (2016) “Enseñanza del derecho fuera de las aulas universitarias: oficinas de interrogadores y educación legal en Chile”, en *Derecho y Crítica Social* 2(1) 1-35. ISSN 0719-5680. Recibido el 28 de junio de 2016, aprobado para su publicación el 8 de agosto de 2016. Contacto de la autora correspondiente: isabelarriagada@gmail.com.

LEGAL EDUCATION OUTSIDE THE UNIVERSITY: CRAM SCHOOLS AND LEGAL EDUCATION IN CHILE

Isabel Arriagada

Estudiante de Doctorado en Sociología, Universidad de Minnesota

José Pablo Naranjo

Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile

Abstract. The dominant practices in legal education in Chile have demonstrated to have a limited performance. Simultaneously, since approximately the year 2000, several organizations that offer training for the final degree exam have emerged. They are known as *oficinas de interrogadores*. This essay interprets the demand for private services of legal education and the correlative emergence of the *oficinas de interrogadores* as a process that reveals the deficiencies of the Chilean legal education system. Among them, the predominance of outdated educational practices, the expansion of the university enrollment without the correlative institutional adaptation, and the presence of an adversarial legal culture. The Chilean legal education requires a new educative model that allows both a timely certification process and favoring diversity inside classrooms.

Key words. Legal education, lawyers, legal sociology.

Cite as follows: Arriagada, I. & J.P. Naranjo (2016) “Enseñanza del derecho fuera de las aulas universitarias: oficinas de interrogadores y educación legal en Chile”, in *Derecho y Crítica Social* 2(1) 1-35. ISSN 0719-5680. Received on June 28, 2016 and approved for its publication on August 8, 2016. Corresponding author contact: isabelarriagada@gmail.com.

I. INTRODUCCIÓN

La carrera de derecho en Chile demuestra altas tasas de deserción y un proceso de titulación especialmente ineficiente. De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, las carreras con menor retención en primer año corresponden a arte y arquitectura (58,9%), humanidades (53%) y derecho (58,3%)¹. Las cifras oficiales también señalan que el período de titulación formal de la carrera de derecho contempla un promedio de 10 semestres, mientras que la titulación real –que se extiende desde el ingreso hasta la titulación efectiva– exhibe una duración de 17 semestres². Los investigadores Gonzalo Zapata e Ivo Tejeda, en su comparación entre tasas de ingreso y titulación, señalan que, junto al área de las humanidades, derecho se encuentra entre las carreras con menor titulación anual en razón del número de matriculados por año³. Aunque no existe información actualizada al respecto, ya al año 2002, los investigadores Luis González y Daniel Uribe, estimaban que los costos de las tasas de deserción en la educación universitaria alcanzaban un 23,5% del gasto que el Estado chileno realiza en educación superior⁴.

El problema de la deserción y titulación tardía es complejo y tiene su origen en diferentes causas. González y Uribe señalan que, en general, las carreras de alta deserción coinciden en desatender el éxito de sus estudiantes, carecer de mecanismos de alarma temprana respecto a tasas de reprobación, y haber experimentado un fuerte crecimiento en la matrícula durante los años

¹ Servicio de Información de Educación Superior (2014a) 3.

² Servicio de Información de Educación Superior (2014b) 20.

³ Zapata & Tejeda (2009) 29.

⁴ González & Uribe (2002) 88.

ochenta y noventa⁵. Sobre este último punto, debido a la expansión de la educación superior en Chile, las universidades actualmente se enfrentan a una masiva población de estudiantes, con orígenes diversos y que ingresan bajo la expectativa de obtener una pronta (o al menos, no postergada) titulación. Salvo algunos programas puntuales en algunas carreras y universidades, muchos de estos estudiantes, enfrentados a la rigidez de los formatos institucionales tradicionales, carecen de herramientas para lograrlo⁶. En consecuencia, la expansión de la matrícula ha dispuesto la convivencia entre estudiantes de *elite* y un alumnado general sin que la institucionalidad universitaria hubiese desarrollado la correlativa adaptación de sus programas formativos. Estos procesos globales se manifiestan con claridad en la carrera derecho. Durante el período 1990-1999, la carrera aumentó su matrícula en 132,7 % y, durante el período 2000-2009, aumentó en 64,4%. Es más, el año 2009 derecho fue la carrera con mayor número de estudiantes matriculados dentro del área de las ciencias sociales y las humanidades⁷. Aunque la expansión de la cobertura universitaria ha contribuido sustantivamente al ingreso de estudiantes provenientes de

⁵ González & Uribe (2002) 89. El Decreto con Fuerza de Ley Número 1 de 1980 dictado por el Ministerio de Educación Pública inició el proceso de instalación del libre mercado en la educación superior chilena.

⁶ Por todos, Coloma & Agüero (2012). Algunas universidades que han anunciado la implementación de programas de acompañamiento son la Pontificia Universidad Católica de Chile (<http://goo.gl/ulsfWT>) y la Universidad San Sebastián (<http://goo.gl/2jJomG>) y, en específico, las facultades de derecho de la Universidad Alberto Hurtado (<http://goo.gl/Yfdgi7>) y de la Universidad de Chile (<http://goo.gl/b8qC3O>), [Última visita a los sitios mencionados fue realizada el día 3 de agosto de 2016].

⁷ Servicio de Información de Educación Superior (2010) 11-15. Un interesante análisis sobre la evolución de la figura del abogado y la explosión del número de facultades de derecho en Chile puede encontrarse en De la Maza (2002).

quintiles anteriormente excluidos de la educación universitaria⁸, la situación representa un desafío para los paradigmas institucionales tradicionales.

Este ensayo explora ciertos aspectos del modelo educativo tradicional del derecho a la luz del formato de las oficinas de interrogadores. Estas son organizaciones que ofrecen preparación académica privada para rendir el examen de licenciatura. En su versión arquetípica, las oficinas de interrogadores entregan un servicio personalizado que descansa en la participación activa del estudiante, provee seguimiento y retroalimentación periódicos, busca controlar y generar hábitos de estudio y generalmente deriva en la constitución de una relación de ayuda entre el estudiante y su tutor. El surgimiento de numerosas oficinas de interrogadores, sobre todo en la Región Metropolitana, revela alguna de las falencias del sistema educativo oficial. Entre estas falencias se encuentra la preeminencia de prácticas educativas anticuadas –representadas particularmente por el sistema de cátedra expositiva–, la expansión de la matrícula universitaria sin la correlativa adaptación institucional y la existencia de una cultura jurídica adversarial. Sostenemos, además, que la actuación conjunta de estos tres elementos genera tanto procesos ineficientes de titulación (con los costos económicos y emocionales asociados a ellos) como el menoscabo de la diversidad en el aula.

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que las oficinas de interrogadores se han constituido en un paliativo –circunstancial y limitado– a las dificultades que enfrentan algunos estudiantes durante su proceso de licenciatura, en particular el examen de grado. Aseveramos también que, en tanto paliativo, las oficinas de interrogadores no solo no solucionan, sino que son un síntoma de la crisis de la educación legal en Chile. El análisis del caso particular de las oficinas de interrogadores permite contribuir a la noción de

⁸ Sin perjuicio de que los estudiantes provenientes de familias con mayores recursos aún monopolizan gran parte de la matrícula. Véase Meneses & Toro (2012) 47.

que la carrera de derecho requiere una transformación profunda que reduzca el recurso a las cátedras masivas, adapte su institucionalidad y favorezca procesos formativos diversos, creativos e interdisciplinarios.

Este ensayo contribuye entonces a la literatura sobre educación jurídica en tres sentidos. Primero, porque no existe en Chile un estudio que haya explorado en detalle a las oficinas de interrogadores. Es más, gran parte del circuito académico reniega e ignora la presencia de estas organizaciones. Segundo, porque conecta la situación de la educación legal con transformaciones y procesos de más largo aliento en el contexto de la educación superior en Chile. Tercero, porque contribuye a identificar las debilidades del modelo de educación legal universitaria chilena⁹. Por lo demás, el presente ensayo dista de constituir una defensa corporativa de las oficinas de interrogadores. Ambos autores operamos sobre la premisa de que las oficinas de interrogadores son uno entre tantos síntomas de la crisis de la educación legal en Chile y ambos abogamos por una reforma a la educación legal que evite el recurso a organizaciones extra-universitarias. Nuestro interés por describir el funcionamiento de las oficinas de interrogadores se debe a que constituyen un interesante dispositivo analítico para describir –parcialmente– el sistema de educación legal en Chile. Aunque particular y acotado, creemos que las oficinas de interrogadores constituyen un caso de estudio novedoso, que ofrece una vitrina original y particular para analizar la educación legal en Chile.

Finalmente, dado que ambos autores fuimos estudiantes de derecho en Chile y hemos trabajado como interrogadores¹⁰ queremos advertirle al lector

⁹ González & Uribe (2002) 78.

¹⁰ Ambos autores fuimos estudiantes de derecho en la Universidad de Chile. En cuanto a nuestro rol profesional, José Pablo Naranjo es fundador y director de la oficina de interrogadores “Naranjo e Ibarrola” y ha trabajado en la preparación de estudiantes para el examen de grado ininterrumpidamente desde el año 2000 a la fecha. Isabel Arriagada trabajó como interrogadora en esta misma oficina durante los años 2009 y 2010.

que nuestra posición en el campo influye en este ensayo y revela nuestra doble posición como, simultáneamente, sujetos y objetos de estudio. Tal como señala Gillian Rose en su artículo “*Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactis*”, texto guiado por metodologías de investigación feministas, *situar* nuestra posición en el campo y reconocer nuestra parcialidad respecto al objeto de estudio configura el primer paso para evitar la falsa neutralidad y universalidad del conocimiento académico. Como sujetos de nuestro objeto de estudio, tenemos un conocimiento situado – limitado, específico y parcial– que produce información subjetivamente codificada¹¹. Aunque en el presente ensayo el análisis de la literatura y recopilación de evidencia obedece a cánones académicos tradicionales, es nuestra intención transparentar al lector nuestra posición en el campo y su influencia sobre el siguiente ensayo.

II. EL EXAMEN DE GRADO Y LAS OFICINAS DE INTERROGADORES

El proceso de obtención del grado de licenciado en ciencias jurídicas y sociales exige, por regla general, cursar 10 semestres de clases lectivas durante el pregrado¹². Luego del pregrado, cada institución universitaria establece los términos del proceso de licenciatura. Los requisitos de licenciatura y la decisión tanto sobre la existencia y la modalidad de examen de grado y/o tesis queda al arbitrio de cada institución académica. Debido a las continuas modificaciones en los planes académicos, los requisitos incluso pueden variar por cohorte. Ciertas universidades exigen completar el pregrado y rendir el examen de grado, mientras que otras instituciones

¹¹ Rose (1997) 308.

¹² No existe normativa expresa que requiera esta extensión. Sin embargo, la referencia a títulos y grados en la legislación chilena opera sobre la base de las exigencias para el acceso a cargos en el servicio público (por ejemplo, “título profesional correspondiente a una carrera de no menos de 10 semestres de duración”). Este análisis puede encontrarse en Pey & Jorquera (2012).

contemplan además el requisito de escribir una tesis o tesina¹³. La variación de estos formatos excede el alcance de este ensayo. Por el momento, valga destacar que no existe evidencia sobre la conveniencia o el impacto de estos diferentes modelos de licenciatura.

En su fórmula más clásica, el examen de grado consiste en la evaluación del estudiante egresado de la carrera por una comisión colegiada en una instancia oral y pública durante un rango de tiempo que va aproximadamente desde veinte minutos a una hora¹⁴. Dependiendo de su formato, el examen tiene como finalidad constatar conocimientos básicos de derecho, evaluar la capacidad de análisis del estudiante y/o identificar sus habilidades de expresión oral o escrita. En la mayoría de las facultades de derecho chilenas la evaluación incluye comprensivamente los contenidos de los cursos de derecho civil y derecho procesal y habitualmente exige un alto esfuerzo de memorización de normativa legal. Es usual que esta evaluación también incluya el conocimiento de textos doctrinarios fundamentales y jurisprudencia relacionada. El alcance de los contenidos es muchas veces incierto y puede exigir el manejo de una cantidad desproporcionada de información, al punto de exceder con creces el volumen que un estudiante logra aprehender durante su estudio.

¹³ No existe en Chile normativa que especifique la necesidad del examen de grado ni que describa su finalidad. El Código Orgánico de Tribunales, que define los requisitos para ser abogado, exige tener el grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas otorgado por una universidad, en conformidad a la ley (Código Orgánico de Tribunales, Artículo 523, numeral segundo). Sin pretensión de exhaustividad, entre las universidades que contemplan la rendición de créditos y el examen de grado se encuentran las universidades Católica, Diego Portales, Central y Andrés Bello. Entre las universidades que además exigen la elaboración de una tesis o tesina se encuentran las universidades de Chile, Católica de Valparaíso, de Valparaíso y Universidad del Desarrollo.

¹⁴ Salvo las universidades Adolfo Ibáñez, Universidad del Desarrollo y Universidad Diego Portales, que han implementado sistemas de exámenes de grado sobre la base de casos (mixtos o escritos).

El examen de grado además constituye una instancia *sui generis*. La ambigüedad de sus límites genera un terreno fértil para la arbitrariedad y el anecdotario del examen de grado contiene numerosos ejemplos de profesores que generan un clima irracional o críptico durante su desarrollo, acuden a circunstancias exóticas del derecho, preguntan detalles o situaciones de la práctica profesional (a estudiantes que no han ejercido profesionalmente) o que, pese a la formulación de una pregunta sencilla, reclaman al estudiante una respuesta inverosímil¹⁵. Aunque los estudiantes que consiguen iniciar sus estudios para el examen de grado ya han vencido la barrera de la deserción durante la carrera, el extraño desafío del examen determina, en la práctica, la imposición de períodos de estudios excepcionalmente largos y difíciles. Pese a su dificultad, las universidades, por lo general, no ofrecen asesoramiento, control ni supervisión de hitos intermedios durante el proceso.

A comienzos de la década del 2000 surgieron en Chile las denominadas oficinas de interrogadores. Estas organizaciones consisten en agrupaciones privadas de abogados y/o estudiantes destinadas a evaluar periódicamente a egresados de las carreras de derecho próximos a rendir su examen de licenciatura con un servicio que espera ser similar en calidad al de las instituciones oficiales a cambio, en la mayoría de los casos, de un pago mensual¹⁶. El modelo de enseñanza de las oficinas de interrogadores tiene como objetivo primordial la aprobación del examen de licenciatura. Como

¹⁵ Existen numerosos sitios web y artículos periodísticos dedicados al tema. Por ejemplo, “Angustia, humillación y muelas rotas por el examen de grado de derecho”, Diario Las Últimas Noticias, Miércoles 19 de febrero de 2014. Nota disponible en <http://goo.gl/O4O2YZ> [Última visita realizada el día 20 de julio de 2016].

¹⁶ Con todo, existen modelos de interrogación gratuitos o con métodos de pago alternativos. En la experiencia chilena, “Interrogaciones Libres y Gratis” ha desarrollado un modelo de autoorganización estudiantil bajo el cual estudiantes que han rendido el examen de grado preparan a estudiantes en proceso de rendirlo a condición de que el actual interrogado ejerza como futuro interrogador una vez que apruebe su examen.

mencionaremos más adelante, los interrogadores no cuentan con una formación académica adicional al pregrado, salvo por la circunstancia de haber aprobado su examen de grado.

Previo al surgimiento de estas organizaciones, el proceso contemplaba que los egresados llevaran a cabo un proceso estudio individual, donde el apoyo de terceros, compañeros o abogados, permanecía en una esfera de colaboración informal. Actualmente las oficinas de interrogadores han sustituido parcialmente ese formato y han profesionalizado la entrega de servicios privados de educación jurídica. Pese a no existir cifras oficiales, la aparición de numerosas oficinas de interrogadores es indicativa de la creciente demanda por estos servicios. En Chile, existen actualmente más de 20 oficinas de interrogaciones en operación.¹⁷

La gran variación en el formato de las oficinas de interrogadores así como la diferencia en sus metodologías de enseñanza en Chile y en el mundo vuelve complejo su análisis. En consecuencia, este ensayo no pretende describir exhaustivamente la realidad de las oficinas de interrogadores en Chile ni contamos con la evidencia empírica para ello. Las oficinas de interrogadores

¹⁷ Entre aquellas con sitios web personalizados se encuentran: Tutores Derecho (tutoresderecho.cl), Rojas y Zambrano (rojasyzambrano.cl), Tutorías de Grado (tutoriasdegrado.cl), Gutiérrez y Silva Abogados (gysabogados.cl), CHS interrogadores (chsinterrogadores.cl), Barraza, Garate y Velasco (bgvv.cl), Naranjo e Ibarrola (naranjoeibarrola.cl), Prepara Tu Examen (preparatuexamen.cl), Interrogaciones (interrogaciones.cl), Rivera Godoy Examen de Grado (riveragodoy.cl), AM&V Abogados (amyv.cl), Supera Tu Grado (superatugrado.cl), MRC Abogados (mrcabogados.cl), Vincit Abogados (vincitabogados.cl), Desafío Grado (desafiogrado.cl), GYS Tutorías (gystutorias.cl), Distinción Máxima (distincionmaxima.cl), Tu Grado (tugrado.cl), CLS Abogados (clsabogados.cl), Prime Asesoría Integral (primeasesoriaintegral.cl) [Última visita a los sitios web mencionados fue realizada el día 3 de agosto de 2016]. Aunque la evidencia es dispersa, existen oficinas de interrogadores fuera de la Región Metropolitana, en ciudades como La Serena (<http://goo.gl/gKR2HW>), Concepción (<http://goo.gl/9C7fYI>) y Talca (<http://goo.gl/CDnVEe>). [Última visita a los sitios web fue realizada el día 3 de agosto de 2016].

operan de manera diversa y, dado sus variados niveles de institucionalización, resulta complejo enumerarlas taxativamente. Siguiendo a Max Weber, nuestro objetivo es describir el trabajo de las oficinas de interrogadores de acuerdo a su tipo ideal¹⁸. Dado que las oficinas no responden a cabalidad con la versión arquetípica que aquí presentamos ni cumplen necesariamente con todas las promesas que declaran cumplir, el tipo ideal representa una herramienta conceptual útil para identificar y analizar los rasgos esenciales de este fenómeno para sostener que la propia institucionalidad universitaria ha forzado el surgimiento de las oficinas de interrogadores. Para construir esta versión arquetípica, describimos a continuación los elementos característicos del servicio de las oficinas de interrogadores en Chile y en el mundo. La evidencia ha sido recolectada a partir de testimonios e información proporcionada por los sitios web de estas organizaciones.

III. EL PROCESO DE PREPARACIÓN

El surgimiento de las oficinas de interrogadores no es exclusivo de la educación legal chilena. Los *bar preparation courses* o *cram schools* existen al menos en Japón, Alemania, Corea, Taiwán y Estados Unidos. Los programas de las *cram schools* tienen una duración aproximada de 18 meses y generalmente se desarrollan de manera coetánea a los estudios formales de derecho¹⁹. A diferencia del examen de grado chileno – donde la propia universidad en la cual el estudiante ha cursado sus estudios de pregrado administra la evaluación– el *Bar Examination* es una evaluación estandarizada administrada por agencias públicas en la jurisdicción de cada Estado. En la literatura comparada, el académico norteamericano Mark Steiner ha aseverado que la demanda por los servicios de las oficinas de interrogadores

¹⁸ Weber (2003).

¹⁹ Steiner (2006) 377.

en diferentes partes del mundo es resultado de las falencias institucionales de la universidad en entregar las herramientas para enfrentar el proceso de obtención del permiso de práctica profesional²⁰.

Los cursos de preparación en Chile y otras partes del mundo presentan características comunes. Las oficinas de interrogadores contemplan el desarrollo de evaluaciones personalizadas – interrogaciones en el caso chileno y evaluaciones en línea en el caso norteamericano– establecidas periódicamente y ejecutadas por uno o varios interrogadores²¹. Al analizar estas organizaciones, descubrimos la presencia de al menos cuatro aspectos clave que las distinguen de los procesos de formación legal universitaria tradicional: (i) las oficinas de interrogadores contemplan la posibilidad de personalizar el plan de estudio y, por tanto, exigen al estudiante una participación activa tanto para definir como para ejecutar este plan; (ii) buscan proveer seguimiento periódico y un alto nivel de retroalimentación; (iii) su método persigue promover la constancia y disciplina entre los estudiantes e imponer metas de corto, mediano y largo plazo y; (iv) las oficinas de interrogadores generan una relación de ayuda entre interrogador e interrogado. Tanto el modelo chileno como el norteamericano contemplan los tres primeros elementos (individualización, seguimiento, retroalimentación y promoción de hábitos de estudio). El cuarto punto, referido a la creación de una relación de ayuda, es propia del modelo chileno. A continuación, describimos estos cuatro elementos para luego comparar sus diferencias con el modelo educativo oficial.

Las oficinas de interrogadores emplean planes de estudio generalmente estandarizados, que responden a los requerimientos de contenidos del

²⁰ Steiner (2006) 377.

²¹ Comparadas con otros formatos educativos, las oficinas de interrogadores se asemejan a las clases particulares o de reforzamiento, bastante habituales en carreras de corte matemático-científico. Agradecemos a la profesora María Paz Gatica por habernos hecho reparar en este punto.

examen de grado de la universidad de la que proviene el estudiante. Pese a pretender responder a los contenidos de los temarios oficiales (también conocidos como cedularios), las oficinas contemplan adaptaciones a los planes de estudio; personalizados de acuerdo a las demandas y necesidades de cada estudiante. En Chile la oficina de interrogadores “Supera tu grado” ofrece diagnosticar las necesidades del estudiante en miras a definir el plan de estudio que se ajusta con mayor propiedad a su perfil²². Asimismo, la oficina “Tutorías de grado” en su sitio web señala tener diversos programas de estudios personalizados y realizar un seguimiento del avance de cada estudiante. Algo similar sucede en Estados Unidos. Barbri, una conocida agencia norteamericana, promociona en su sitio web la existencia de planes personales de estudio. Textualmente: “*It continually monitors your progress and automatically recommends assignments aligned to your unique areas of need*”²³. A través de evaluaciones periódicas, el sistema on-line de Barbri identifica las fortalezas y debilidades del estudiante y programa las evaluaciones siguientes para fortalecer aquellas áreas que necesitan reforzamiento. En general, la información que proporcionan las oficinas en sus sitios web señala que, a diferencia del modelo universitario, su clave radica en el tratamiento individualizado del usuario. El hecho de que el proceso se adapte a las necesidades del estudiante exige, a su vez, que el estudiante entienda y participe activamente de su proceso formativo.

En su versión modelo, las interrogaciones en Chile contemplan la presencia de un interrogador y un interrogado y se realizan periódicamente (por lo

²² Información disponible en <http://www.superatugrado.cl/index.php/nuestro-sistema> [Visitado por última vez el 30 de diciembre de 2015].

²³ En el sitio web se lee: “Personal Study Plan. The easy-to-use online Personal Study Plan is your daily to-do list during the BARBRI Bar Review course. It continually monitors your progress and automatically recommends assignments aligned to your unique areas of need.” Disponible en <http://www.barbri.com/bar-review-course/> [Última visita realizada el día 30 de diciembre de 2015]

general, una vez por semana). Idealmente, el interrogador indica o provee al estudiante de los principales textos de estudio. La ejecución de la interrogación contempla el desarrollo de dos secciones principales. En la primera sección, el interrogador evalúa el nivel de conocimiento del estudiante y se le aprueba o corrige según su rendimiento. Se espera que en estas interrogaciones orales el estudiante opere como el principal responsable de alcanzar una interacción exitosa con su interrogador-interlocutor. Por su parte, de los interrogadores se espera que establezcan altos estándares de exigencia y precisión²⁴. En la segunda sección de la interrogación, el interrogador provee retroalimentación al estudiante respecto de sus habilidades expositivas (generalmente orales) y proceso de estudio. El interrogador ideal proporciona consejos personalizados, técnicas de estudio, estrategias de rendición, repasa en conjunto con el estudiante los contenidos de la próxima sesión y ocasionalmente realiza una revisión panorámica del plan de estudio.

El proceso constante de retroalimentación conecta intensamente con el propósito de desarrollar hábitos de estudio. En sus testimonios, la compañía Barbri en Estados Unidos incluye la declaración de Melissa Green, quien sostiene: “*I really credit Barbri for keeping me organized and on track with studying.*” Otra estudiante declara: “*I have an extremely hard time studying and have little discipline when it comes to book study*”²⁵. Jorge Cifuentes, en Chile, señala sobre Tutorías de Grado: “Las tutorías de grado me permitieron llevar un ritmo de estudio ordenado y mucho más eficiente que aquel que había intentado

²⁴ Como indica el testimonio de Miguel Martínez: “[Ofrecemos] Tutores comprometidos y estrictos en las exigencias, lo cual es importantísimo para el adecuado triunfo del alumno en esta etapa tan difícil.” Disponible en <http://tutoresderecho.cl> [Última visita realizada el día 10 de enero de 2016].

²⁵ Ambos testimonios se pueden encontrar en <http://www.barbri.com/bar-review-course/candid-reviews/> [Última visita realizada el día 30 de diciembre de 2015].

llevar por mí mismo”²⁶. El nivel de exigencia y rigurosidad de las interrogaciones requiere un intenso compromiso del estudiante quien se ve enfrentado periódicamente a una instancia desafiante de evaluación.

Finalmente, aunque la mayor parte de las oficinas de interrogadores surgen principalmente por su contribución técnica y cobran por sus servicios, los estudiantes parecen agradecer el apoyo que han recibido más allá de la experiencia profesional. En el caso chileno, un interrogador puede discutir con el interrogado sobre aspectos tan diversos como sus expectativas profesionales, situación familiar, administración de tiempo, actitud y confianza, autoestima, higiene del sueño o regulación de alimentación. La segunda fase de la interrogación descrita más arriba –luego de la evaluación propiamente tal– favorece esta relación de ayuda entre interrogador e interrogado. Asimismo, la periodicidad del estudio y la intensidad del vínculo entre interrogador e interrogado generan cierta forma de relación emocional. Lucila Alarcón, interrogada de la oficina “Mi examen de grado” declara: “la preparación de María José en mi examen de grado fue fundamental, para obtener el resultado positivo que obtuve, ya que la metodología aplicada y por sobre todo el interés personal entregado marcó la diferencia. El ayudarme a perder el miedo, y enfrentar de forma tranquila creyendo en mí, fue clave en el proceso”²⁷.

El posicionamiento de las oficinas de interrogadores ha generado la ampliación de la demanda por apoyo académico para estudiantes de pregrado ya no solo luego de su egreso, sino con clases de reforzamiento durante el pregrado mismo. Estas clases particulares para estudiantes de derecho es un fenómeno común a Chile y a Estados Unidos. *Kaplan Bar*

²⁶ Testimonio disponible en <http://tutoriasdegrado.cl/resultado/1171> [Última visita realizada el día 25 de junio 2016].

²⁷ Testimonio disponible en <http://miexamendegradoc.cl/examen/testimonios/> [Última visita realizada el día 30 de diciembre de 2015].

Review en Estados Unidos ofrece servicios de preparación para estudiantes de primer y segundo año de *Law School*²⁸. En Chile, por ejemplo, la oficina de interrogadores “Supera tu Grado” contempla un servicio de clases particulares de derecho con el propósito de reforzar contenidos y resolver dudas.

Como hemos anunciado, creemos que la expansión y posicionamiento de este servicio representa un síntoma de las falencias de la educación legal universitaria chilena. Dicho sea de paso, aunque las universidades podrían optar por la solución de corto plazo consistente en modificar o derechamente eliminar el examen de grado, una solución sólida y de largo aliento exige repensar los propósitos de la formación durante el pregrado en las carreras de derecho. En otras palabras, la desalineación entre el pregrado y el examen de grado requiere modificar ambas partes de la ecuación. Más adelante volvemos a este punto.

IV. LA UNIVERSIDAD Y LAS OFICINAS DE INTERROGADORES

Sin pretender hacer una revisión exhaustiva del modelo educativo de las carreras de derecho ni distinguir caso a caso los diferentes tipos de cátedra y profesores que existen en Chile, a continuación describimos el formato tradicional de enseñanza jurídica en su versión arquetípica.

El sistema de pregrado en derecho generalmente descansa en la clase magistral expositiva (*lecture*)²⁹, que consiste en la recitación (a veces

²⁸ <http://www.kaptest.com/bar-exam/law-school/first-year-materials> [Última visita realizada el día 30 de diciembre de 2015].

²⁹ Distinta de la clase magistral propiamente tal o experta, conocida también como conferencia. La distinción se puede encontrar en Elgueta & Palma (2014). Existen también otros formatos educativos relativamente asentados, como el desarrollo de seminarios, discusión de casos, lecturas guiadas o simulación de juicios. En todo caso, ninguna de estas alternativas compite con la prevalencia de la cátedra expositiva.

directamente, lectura) del profesor de los contenidos normativos y teóricos del programa del curso junto a los principales debates jurídicos relacionados. El período académico generalmente contempla la rendición de dos o tres evaluaciones globales, orales o escritas, durante el semestre. En comparación con las interrogaciones, este modelo es: (i) altamente despersonalizado, favorece la pasividad y el absentismo estudiantil; (ii) no mantiene sistemáticamente el seguimiento de sus estudiantes y provee escasa retroalimentación; (iii) no incluye necesariamente la formación de hábitos de estudio y; (iv) no contribuye a la constitución de una relación de ayuda entre docente y estudiante.

La clase magistral contempla el rol del profesor como expositor y a los estudiantes como meros espectadores de la *performance docente*. La cátedra descansa en el protagonismo (=soliloquio) del profesor, cuya exposición es interrumpida ocasionalmente por alguna pregunta o solicitud de aclaración por parte de la audiencia³⁰. Pese a que los profesores consideren deseable la participación de sus alumnos, el formato de cátedra no requiere esencialmente que los estudiantes preparen o participen de la clase. Según González Rus, además, dado que la pretensión de exhaustividad de los programas de los cursos resulta impracticable y ajena a la realidad de los calendarios, el sistema termina por favorecer la metodología de exposición por sobre el análisis crítico y reflexivo de los contenidos³¹. Es común que los profesores amenacen con la imposibilidad de revisar íntegramente el programa del curso. Con suerte, un buen profesor-expositor logrará abarcar decentemente los contenidos básicos del programa del curso durante el semestre. En su peor versión, el expositor impartirá superficialmente los contenidos sin alcanzar a completar el (siempre ambicioso y extenso) programa del curso.

³⁰ González Rus (2003) 4-5.

³¹ González Rus (2003) 6.

Como el lector puede prever, aún en su mejor versión posible, la exposición de contenidos resulta insuficiente como método formativo. Dado que el modelo tiene su centro en la memorización de contenidos jurídicos, la cátedra no explota el potencial de los estudiantes ni desarrolla competencias en, por ejemplo, análisis crítico, lectura comprensiva, búsqueda de información y manejo de bibliotecas y repertorios.

El sistema de cátedra masiva unido al explosivo aumento de facultades de derecho propiciado por la reforma del sistema de educación superior en los años ochenta, convergen en la instalación de un sistema altamente despersonalizado. En palabras de González y Uribe, a propósito del proceso de expansión de la matrícula:

Las instituciones de educación superior, en especial las más tradicionales, han hecho algunos esfuerzos por enfrentar esta situación. Sin embargo, muchas de ellas no parecen haber tomado debida cuenta de la magnitud del fenómeno y han continuado desarrollando las mismas prácticas docentes, sin adaptaciones adecuadas a la nueva población estudiantil. Esto es, insisten en una docencia de modalidad presencial, en que prevalece la acción de enseñanza, centrada en la clase expositiva y con profesores que no manejan suficientemente las herramientas pedagógicas actualizadas.³²

Así entonces, el modelo mantiene la pasividad y prioriza el estudio de contenidos teóricos por sobre el análisis crítico o práctico. Si a esto sumamos que los estudiantes deben rendir numerosas evaluaciones durante el año académico y su presencia no es estrictamente necesaria para llevar a cabo la cátedra, el absentismo estudiantil intensifica sus probabilidades³³. El

³² González & Uribe (2002) 78.

³³ Por lo demás, las clases prácticas, al igual que las clínicas jurídicas en Chile, se encuentran generalmente desconectadas del esfuerzo que implican las clases teóricas. Luego de su egreso, un estudiante de derecho que no ha trabajado como procurador (o

mismo Mark Steiner constata que los países donde han surgido las *cram schools* presentan el patrón común de mantener sistemas de educación legal de pregrado a través de cátedras meramente expositivas de audiencias masivas; al punto de sostener que la inasistencia a clases es un fenómeno generalizado en el mundo³⁴.

El formato tradicional impide, además, que el profesor verifique los avances del estudiante durante el proceso educativo³⁵. Los profesores generalmente utilizan instrumentos de evaluación (pruebas individuales de contenidos orales o escritas) que exigen al estudiante revisar cantidades enormes de información esporádicamente durante el semestre. Salvo afortunadas excepciones, para estas evaluaciones se exige un estudio superficial y de corto plazo, en las cuales a los estudiantes se les demanda reproducir con máxima fidelidad y acríticamente la exposición del profesor. Este sistema resulta poco efectivo: los estudiantes memorizan contenidos sin demostrar comprensión ni compromiso con lo aprendido³⁶. Por su parte, la corrección de las evaluaciones de pregrado se caracteriza por ser una labor tediosa que es enfrentada con muy bajo interés (quizás total desmotivación) por profesores y ayudantes. Además, estas calificaciones se asignan de modo privado y raramente se las acompaña con información precisa que sitúe al estudiante en su proceso de aprendizaje y le ayude a interpretar sus resultados. En consecuencia, los estudiantes obtienen escasa

asistente jurídico) durante sus años de pregrado se ve enfrentado con total ajenidad al ejercicio profesional. Por esta razón, aun sin contar con las cifras oficiales, es posible sostener que una buena parte de los estudiantes de derecho divide su disponibilidad entre las clases y el trabajo como procuradores, sea en firmas privadas o en agencias públicas. Evidentemente, esta circunstancia también favorece el ausentismo y contribuye a distanciar a los estudiantes con la universidad.

³⁴ Steiner (2006) 377.

³⁵ Elgueta & Palma (2014).

³⁶ Agradecemos a Macarena Yañez por hacernos ver este punto.

retroalimentación sobre su desempeño, desconocen el rendimiento de sus pares (ni contribuyen a él) y no cuentan con oportunidades para corregir sus errores³⁷.

La cátedra en su formato tradicional prescinde de los estudiantes, favorece su pasividad y termina por instalar una cultura de absentismo estudiantil. La desconexión entre el modelo formativo y los estudiantes deriva en la imposibilidad de crear y fortalecer hábitos de estudio. Asimismo, fuera de aquellos profesores que dedican tiempo y disposición a sus estudiantes, el alumnado no cuenta con relaciones de ayuda que contribuyan a su crecimiento social y personal³⁸.

Como hemos señalado, luego de la respectiva aprobación de cursos y obtención de los créditos correspondientes, los estudiantes acuden a las oficinas de interrogadores³⁹. En contraste con el modelo formativo de pregrado, las oficinas de interrogadores han implementado un modelo formativo totalmente diferente⁴⁰. La ejecución de cada interrogación descansa primariamente en el compromiso del estudiante con su propio

³⁷ En cuanto a la culminación del proceso, mientras el profesor universitario desvincula la calidad de su trabajo respecto de los resultados –aprobación o reprobación– de sus estudiantes, el interrogador legitima su trabajo a través del éxito de sus interrogados.

³⁸ Sobre el componente de género de esta circunstancia, véase Ward (2008). Diversos estudios demuestran que las profesoras prestan mayor atención que sus pares masculinos a los procesos emocionales involucrados en el aprendizaje.

³⁹ No existen estadísticas oficiales sobre la magnitud del fenómeno.

⁴⁰ Producto de la fragilidad del proceso de estudio durante el pregrado, algunos estudiantes inician el estudio del examen de grado con una formación jurídica débil, al punto de descubrir y entender por primera vez, durante las interrogaciones, contenidos propios del pregrado. Agradecemos a Macarena Yáñez por hacernos ver este punto. Por lo demás, *de facto*, las oficinas de interrogadores suplen la desconexión que existe entre la formación de pregrado y las altísimas exigencias que impone el examen de grado. Más adelante argumentaremos que las oficinas de interrogadores (o los planes de preparación de examen de grado provistos por las mismas universidades) no constituyen ni con mucho una solución definitiva para los problemas de la formación jurídica en Chile.

desempeño y exige su participación activa. A diferencia del formato tradicional, las interrogaciones se realizan semanalmente. Además, el proceso de estudio supone que el estudiante conozca, apruebe y entienda sus metas de corto, mediano y largo plazo. El interrogado espera recibir sus resultados en tiempo real e inmediatamente luego de la interrogación, de manera que al interrogador se le insta fuertemente para que advierta las necesidades del interrogado, lo escuche atentamente y provea correcta retroalimentación. Por último, al menos en el caso chileno, los interrogadores entablan una relación de ayuda que busca inspirar y motivar a los estudiantes durante su proceso formativo.

V. POSICIONAMIENTO Y MALESTAR

No obstante su validez legal e incipiente posicionamiento, la existencia de las oficinas de interrogadores es ligeramente desaprobada dentro de la institucionalidad oficial. Ciertamente, las oficinas de interrogadores carecen de gran parte de los atributos que distinguen a una institución académica tradicional. No tienen proyecto académico, realizan docencia sin investigación ni extensión y entrenan de manera prioritaria las habilidades y contenidos necesarios únicamente para aprobar el examen de grado. A diferencia de lo que se espera de una universidad, las oficinas de interrogadores no exigen el desarrollo de pensamiento crítico. En términos de acreditación, no entregan certificados ni grados académicos ni tampoco son responsables de la reprobación de los estudiantes. Las oficinas de interrogadores no son imprescindibles: muchos estudiantes aprueban con éxito su examen de grado sin tener que contratar sus servicios. Asimismo, las oficinas en ningún caso garantizan el éxito de sus estudiantes ni existe responsabilidad en aquellos casos en que su proceso formativo fracasa. Las oficinas de interrogadores además no se encuentran sometidas a acreditación o escrutinio público. Por último, mientras las universidades

contemplan la conformación de un cuerpo docente altamente especializado, con grados académicos de magíster o doctor, dedicado a la investigación y a la extensión⁴¹, ser interrogador solo exige haber aprobado el examen de grado. Por otra parte, entre las mayores críticas que se esgrimen en contra de las oficinas de interrogadores se encuentra el hecho de obtener ganancias a costa de la necesidad de los estudiantes prontos a rendir su examen de grado. Es más, podríamos aventurar que la reproducción del sistema de interrogaciones puede generar una consecuencia altamente indeseable consistente en introducir un sesgo entre alumnos con y sin capacidad de enfrentar el costo de financiamiento y, de paso, generar un incremento innecesario en el estándar de evaluación.

Aunque estas críticas permiten justificar la aversión de la institucionalidad oficial y el profesorado a las oficinas de interrogaciones, es posible entrever una réplica clave: las oficinas de interrogadores pertenecen a un nicho educativo distinto al de las universidades en la oferta de enseñanza jurídica, no se arrogan las credenciales de la institucionalidad universitaria ni buscan reemplazar el rol social de las universidades. Es como si los preuniversitarios buscasen sustituir el sistema educativo a nivel secundario⁴². Si consideramos

⁴¹ Como nota al margen, cabe prevenir que la institucionalidad universitaria y las oficinas de interrogadores comparten una característica clave: ni docentes universitarios ni interrogadores tienen, por lo general, una formación pedagógica previa. En el caso chileno la institucionalidad universitaria por lo general no exige a su cuerpo docente demostrar conocimientos sobre educación de adultos y/o enseñanza universitaria, de modo que un profesor universitario y un interrogador pueden exhibir igual nivel de conocimientos sobre pedagogía jurídica o metodologías de evaluación. Pese a no tener formación docente, el sistema de interrogaciones le entrega al interrogador una ventaja contextual de la que carece el profesor universitario: la posibilidad de invertir tiempo y dedicación exclusiva a generar atención individualizada. El punto no es trivial, ya que permite intuir que el tipo de formato educativo influye en el desarrollo de aprendizajes significativos.

⁴² Las similitudes entre los preuniversitarios (instituciones que preparan a estudiantes en Chile para rendir la Prueba de Selección Universitaria o PSU) y las oficinas de interrogadores son ineludibles. Destacamos aquí al menos tres similitudes: 1) ambos tipos

este argumento ¿cuál podría ser entonces la raíz del malestar que generan las oficinas de interrogadores en la institucionalidad oficial?

Fuera de los reparos institucionales y la crítica económica, creemos que existe un factor sociológico que explica la inquietud que generan estas instituciones paralelas. Este punto merece especial atención. En su análisis de las *cram schools* norteamericanas, el sociólogo Everett Hughes afirma que la crítica desde la oficialidad surge del hecho que estas organizaciones favorecen la distribución de servicios de enseñanza jurídica de una manera diversa a la fórmula tradicional, de manera que corrigen o suplen la distribución de bienes o servicios proporcionados por la universidad.⁴³ Nuestro argumento extrema la constatación de Hughes. El surgimiento del servicio de educación jurídica de las oficinas de interrogadores, que opera en paralelo al modelo tradicional, revela las falencias del formato de distribución de educación jurídica bajo la institucionalidad universitaria. La presencia de las oficinas de interrogadores puede interpretarse entonces como una amenaza a la institución formal debido a haberse constituido en un sustituto de rápida efectividad para la formación jurídica en torno al examen de grado. Tan cierto ha sido el éxito del modelo que las mismas

de instituciones se encargan de suplir falencias de formación estudiantil (escolar en un caso, universitaria en el otro), en un periodo concentrado de un año (versus los cuatro años de enseñanza media y cinco de pregrado en derecho); 2) ambas instituciones dan cuenta de los vicios y falencias de los métodos de evaluación cuya preparación abordan (PSU y examen de grado, respectivamente); y 3) la capacidad económica de los estudiantes influye en ambos casos (estudiantes con recursos pueden tener un buen puntaje en la PSU o aprobar con éxito el examen de grado), sin perjuicio de que en ambos casos existan incipientes iniciativas gratuitas. Agradecemos a Nicolás Oyarzún por habernos indicado este punto.

⁴³ Hughes (1971) 98 y ss.

universidades han decidido implementar cursos de preparación para el examen de licenciatura (!)⁴⁴⁻⁴⁵.

El origen de las oficinas de interrogaciones no responde entonces (o no únicamente) al interés de ganancia de agentes privados, sino a que la misma institucionalidad ha creado una necesidad que por sí misma se ha visto incapaz de satisfacer. Sostenemos que, si bien las oficinas de interrogadores (o los cursos de preparación de las mismas universidades) han surgido para subsanar las falencias de la enseñanza jurídica que ofrece la universidad respecto al caso particular del examen de grado, este sustituto no constituye ni con mucho la solución a los problemas de la educación jurídica chilena. En la sección final de este ensayo reflexionamos sobre la necesidad de refundar el actual modelo de educación legal en Chile.

VI. LA CÁTEDRA MASIVA Y EL ABOGADO LITIGANTE

La educación jurídica tradicional opera sobre el paradigma de abogado litigante. Aunque evidentemente no es la única versión posible del ejercicio

⁴⁴ Entre ellas, la Universidad Católica de Valparaíso (<http://www.derecho.ucv.cl/?p=1204>), Universidad de las Américas, (<http://www.derecho-udla.cl/egresados-derecho/cursos-preparacion-examen-grado>), Universidad San Sebastián (<http://www.uss.cl/derecho/derecho-uss-concepcion-inicio-curso-especial-para-egresados/>) y Universidad de Chile (<http://www.derecho.uchile.cl/cursos/56840/cursos-actualizacion-y-preparacion-de-examen-de-licenciatura-derecho>) [Última visita realizada a estos sitios web el día 4 de agosto de 2015].

⁴⁵ El circuito incluso ha generado el efecto perverso de que docentes que participan de la preparación de un estudiante puedan integrar comisiones oficiales de exámenes de grado en una universidad. Así por ejemplo, el año 2010 la Universidad Central de Chile decidió desvincular a cuatro de sus profesores por haber participado en las comisiones finales de rendición de estudiantes a quienes ellos mismos prepararon privadamente fuera del horario de clases. La noticia se encuentra disponible en <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={ccf0062b-6335-40ec-96d3-4a6636fdfeb8}> [Última visita realizada el día 20 de agosto de 2015].

profesional, constituye quizás el prototipo más conocido e influyente de abogado dentro del imaginario legal⁴⁶. Susan Sturm denomina a este arquetipo como *gladiador litigante* y lo describe como aquel abogado que actúa con dureza, competitividad y agilidad mental, y define el éxito a partir de la exhibición de una actitud ganadora dentro y fuera de su campo profesional. El *gladiador litigante* busca enfrentarse en términos combativos, ya sea en un debate académico, en el aula o en la resolución de un caso.⁴⁷ Es más, podríamos sostener que el abogado gladiador desea debatir jurídicamente incluso en contextos no formalmente competitivos, como en una discusión doméstica.

Creemos que el modelo tradicional de cátedra expositiva se encuentra asociado a este paradigma de abogado litigante. Hemos sostenido que el modelo de cátedra no refleja especial preocupación por los estudiantes, no motiva su participación activa, no promueve el seguimiento periódico, no proporciona retroalimentación significativa, no fortalece hábitos de estudio ni genera una relación de ayuda entre estudiantes y docentes. Este abandono del estudiantado conecta con la cultura del *gladiador litigante* tanto durante el período universitario como durante el ejercicio profesional⁴⁸.

Desde el primer año de carrera se instala una forma de socializar que refleja la interacción adversarial propia de tribunales y replica los patrones de la profesión. En la cátedra expositiva, el profesor actúa como una autoridad que juzga a sus alumnos desde el pedestal de la superioridad y la experiencia, y que elige a los (visibles) mejores estudiantes para ocupar el siguiente escalón de la jerarquía. Los estudiantes participan en una interacción

⁴⁶ Coincide Muñoz (2014) 9.

⁴⁷ Sturm (1997).

⁴⁸ A todo esto se suma que, previo a su ingreso al mundo universitario, los estudiantes secundarios tienen escaso conocimiento sobre las particularidades del pregrado en derecho, circunstancia que contribuye a la desconexión entre las expectativas sobre la carrera y la realidad de la experiencia universitaria.

consistente en formular preguntas públicamente, frente a sus pares, bajo la dicotomía de ganar o perder, circunstancia que acentúa la idea de *performance* pública de la labor del abogado. Debido a que la cátedra contempla la participación pública y adversarial, el modelo *gladiador litigante* merma las posibilidades de negociar y resolver problemas, ya que desestima el desarrollo de capacidades interpersonales, investigativas y transaccionales⁴⁹. La competencia entre estudiantes termina por debilitar tanto la valoración de los compañeros de clase como la experiencia de trabajar en equipo. A lo anterior se suma que los estudiantes de derecho son en general entrenados para centrar su argumentación en la autoridad de la ley y a subestimar argumentos sobre lo correcto, lo justo o lo deseable, razón por la que omiten las dimensiones morales, sensibles y humanas en la resolución de casos⁵⁰.

También las evaluaciones, ejecutadas a través de exámenes cronometrados y de razonamiento abstracto, favorecen una cultura educacional individualista adversarial. La métrica del éxito depende de evaluaciones individuales que asignan calificaciones que proporcionan escasa retroalimentación y desalientan la capacidad de los estudiantes para emprender una evaluación contextualizada y personal de su propio desempeño⁵¹. Esta fórmula de enseñanza exige a los alumnos compararse y competir permanentemente con sus pares, al punto de negar la importancia del trabajo conjunto y desplazar (o, incluso, omitir) el compromiso interno del estudiante con el sentido de las actividades que realiza durante su carrera.

Como reflejo y motor de estos patrones, el estudiante, luego abogado, formado bajo este modelo, desplegará sus habilidades en un campo laboral sujeto a exigentes patrones de interacción. Los abogados en el mundo

⁴⁹ Sturm & Guinier (2007) 516.

⁵⁰ Sturm & Guinier (2007) 529.

⁵¹ Sturm & Guinier (2007) 520.

laboral, luego de haber sido sometidos en la carrera a la presión del éxito, evalúan sus triunfos en función del dinero involucrado en sus transacciones más que en el desafío intelectual o el interés público envuelto en su labor. Las firmas de abogados, tanto en Chile como en Estados Unidos, utilizan mecanismos que favorecen la competencia y la adopción de estrategias agresivas en contra de los compañeros de trabajo. El nivel de compromiso de un abogado con la firma en la que participa se evalúa a través de un tiránico sistema de carga de horas y la devoción obsesiva hacia la actividad laboral⁵². La lucha por demostrar compromiso termina por excluir a aquellos abogados que compatibilizan su dedicación al trabajo y su vida personal. Bajo este modelo, los montos asociados y el prestigio comercial de un caso configuran las nuevas calificaciones del abogado y representan un puntaje que permite medir y comparar el éxito entre pares. Consecuentemente, la labor de abogados que se dedican a la elaboración de políticas públicas, o que participan en organizaciones no gubernamentales o en el desarrollo de investigación, no resulta particularmente valorada en el medio⁵³.

Según Sturm, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se despliegan durante el desarrollo de la carrera de derecho fuerza a los estudiantes a adherir a este modelo. Aun cuando una facultad de derecho declare formalmente entre sus propósitos favorecer el desarrollo de profesionales integrales capaces de ejercer el derecho desde diversas áreas, lo

⁵² El sistema de carga de horas o “hourly billing” ejerce una presión enorme entre los abogados. De acuerdo a la literatura comparada, este sistema genera, por ejemplo, insatisfacción laboral, estrés, degradación de los estándares éticos, disminución de la calidad del trabajo debido a la extensión de las jornadas laborales y el declive de la labor de enseñanza dentro de las propias firmas de abogados (Fortney 2000).

⁵³ Dicho sea de paso, en las facultades de derecho en Chile predomina la enseñanza del derecho privado por sobre el derecho público. El mismo examen de grado nos proporciona un buen ejemplo de esta primacía, ya que, por regla general, la evaluación excluye contenidos de derecho constitucional o administrativo. Agradecemos a Paula Baglioli por hacernos notar este punto.

cierto es que el modelo por sí mismo desincentiva, o incluso paraliza, la formación de estudiantes en ámbitos distintos al de la litigación. El centro en la exposición meramente magistral y los excesivos esfuerzos de memorización corren el riesgo de formar además profesionales sobrepasados por continuo flujo de información e incapaces de hacer frente a modificaciones sociales o, incluso, legales. Adicionalmente, el modelo todavía no incluye el uso de nuevas tecnologías ni se hace cargo del acceso masivo e instantáneo de información a través de soportes digitales. En estas circunstancias, las facultades de derecho forman estudiantes sin herramientas suficientes para enfrentar nuevos desafíos, adaptarse a los cambios o especializarse en áreas innovadoras – como políticas públicas o participación en organizaciones sociales–.

Existe consenso también en que el centro en la clase magistral, las exigencias de calendario y la rigidez de las evaluaciones monopolizan los esfuerzos del estudiante y, por lo tanto, impiden su participación en actividades extraprogramáticas. Con esto, la carrera de derecho invalida a los estudiantes con perspectivas de desarrollo en campos laborales distintos al tradicional. El mismo fenómeno niega el reconocimiento de aquellos docentes que realizan actividades fuera de las aulas, tales como actividades de reforzamiento, talleres, asistencia o participación en seminarios⁵⁴.

La presencia de docentes litigantes contribuye al fenómeno. Como bien señala Fernando Muñoz, tradicionalmente en Chile los profesores en las carreras de derecho son abogados que dividen su tiempo entre el ejercicio profesional y las aulas universitarias, ya que la dedicación exclusiva a la carrera académica es aún un fenómeno incipiente⁵⁵. Pese a que su experiencia práctica tiene un indudable valor formativo, el docente litigante

⁵⁴ González Rus (2003) 7.

⁵⁵ Un interesante análisis sobre la incipiente retirada de este modelo en las universidades norteamericanas y chilenas se puede encontrar en Muñoz (2014).

tiene escasa disponibilidad para atender las necesidades y requerimientos de sus estudiantes. En innumerables ocasiones, cuando su ejercicio profesional lo exige, el abogado litigante abandona sus labores docentes y las traspasa a manos de sus ayudantes. Así, aunque el académico litigante puede ejecutar una grandiosa puesta en escena durante la cátedra, los estudiantes perciben que sus profesores de derecho no tienen interés en el aprendizaje fuera del aula y que no existen estímulos institucionales para los profesores que sí dedican tiempo y energía en ello.

El modelo del *gladiador litigante* se encuentra matizado actualmente debido a la amplitud del campo laboral de los abogados. Sin embargo, es difícil obviar que, al menos en Chile, esta figura aún exhibe un estatus icónico instalado en el imaginario de estudiantes, abogados y la sociedad en general. Si ello es así, podemos intuir que el énfasis en el conflicto y la capacidad de destruir el argumento contrario desincentiva y excluye a quienes asumen valores, actitudes, compromisos o procesos de aprendizaje diferentes⁵⁶. Los resultados son perjudiciales para la profesión. La cátedra expositiva, en tándem con el modelo del *gladiador litigante*, margina fórmulas creativas de enseñanza, desestima el pluralismo en el aula, excluye personalidades sociables y conciliadoras, desalienta actitudes mediadoras, intimida a estudiantes que disienten de las respuestas tradicionales y desanima la exploración de ideas nuevas o en desarrollo. No es ahora la oportunidad de analizar los factores de clase, género o raza que sostienen el modelo. Sin embargo, cabe destacar que esta fórmula dominante de enseñanza en derecho bien podría además estar operando como un mecanismo de

⁵⁶ El apremio por interpretar el rol de gladiador probablemente provenga tanto de la presión interna de la cultura jurídica como de las expectativas de la sociedad sobre los abogados. Agradecemos a Alejandra Navea por hacernos notar este punto.

exclusión de estudiantes mujeres, pertenecientes a minorías sexuales, étnicas o religiosas o provenientes de las clases sociales más desaventajadas⁵⁷.

VII. REFLEXIONES FINALES

Las prácticas pedagógicas dominantes en las carreras de derecho en Chile tienen un rendimiento limitado. Hemos sostenido que existen tres fenómenos que operan conjuntamente. Primero, la preeminencia de la cátedra expositiva en el contexto de un modelo de enseñanza despersonalizado, desconectado de las necesidades de seguimiento, retroalimentación y apoyo de los estudiantes. Segundo, la expansión de la matrícula sin la correlativa adaptación institucional. Tercero, una cultura académica adversarial.

El examen de grado constituye uno de los factores más tradicionales y visibles de este modelo. Las universidades imponen a los estudiantes una instancia de evaluación *sui generis* —el temido examen de grado— de cuya preparación se desentienden. Por lo mismo, estos estudiantes acuden a servicios de apoyo privado denominados oficinas de interrogadores por distintos motivos. Entre ellos, contar con un proceso de estudio personalizado, seguimiento periódico, retroalimentación, el desarrollo de hábitos de estudio y generar una relación de ayuda con su tutor. En su comparación de ambos modelos Mark Steiner llanamente asevera: “*Cram*

⁵⁷ Existe vasta evidencia comparada sobre la difícil experiencia de ser distinto en las carreras de derecho. Taunya Lovell Banks (1988) descubrió que, en distintas facultades de derecho, las mujeres participan menos en las salas de clase y tienen menos posiciones de poder y liderazgo en la universidad. Algunas de las causas que la autora sugiere apuntan a que la cultura universitaria del derecho tolera ciertas prácticas que excluyen, acosan o devalúan a las mujeres y que permite el uso de lenguaje (y un sentido del humor) sexista. Es razonable suponer que el impacto de la exclusión tenga un mayor alcance del que es visibilizado por la experiencia de las mujeres y se extienda a minorías de género o étnicas.

*schools appear to challenge students more than do their university classes, which may be why students regularly attend cram school classes*⁵⁸.

En definitiva, aunque las oficinas de interrogadores no sustituyen en ningún caso la labor formativa de las instituciones universitarias, el posicionamiento de su modelo de aprendizaje contrasta con el debilitado formato educativo que ofrece la universidad. Sobre la base de los estudios de Mark Steiner y Everett Hughes y su análisis de la experiencia norteamericana, aquí sostenemos que el surgimiento y posicionamiento del modelo de enseñanza de las oficinas de interrogadores –en tanto mecanismo de distribución de educación jurídica paralelo a las universidades– revela las falencias de las que adolece el modelo de enseñanza tradicional.

El análisis de las oficinas de interrogadores y la preparación del examen de grado permite dar uno entre varios pasos hacia una crítica profunda al modelo educativo de las universidades. El examen de grado dista con mucho de ser el único problema del proceso formativo oficial: el modelamiento, seguimiento y evaluación de estudiantes requiere instancias educativas que permitan tanto una titulación eficiente (con la correlativa reducción de costos económicos y emocionales para los estudiantes) como el fortalecimiento de proyectos de vida profesional que hasta ahora no tienen cabida en el modelo de interacción adversarial.

La cultura universitaria del derecho es considerada estática, inadaptada y resistente al cambio, incluso enfrentada a la evidencia de que las facultades de derecho no se encuentran cumpliendo con la misión que se supone están llamadas a cumplir. En este contexto, la reforma de la enseñanza jurídica resulta crucial. Ella no solo contribuiría a reducir los costos emocionales y económicos que enfrentan numerosos estudiantes de derecho, sino que también podría fortalecer el desarrollo de talentosos estudiantes que no conectan con el formato tradicional y que podrían verse beneficiados por un

⁵⁸ Steiner (2012) 380.

modelo universitario que amplíe su currículo hacia diversas perspectivas profesionales y de vida.

La reestructuración del modelo requiere repensar conjuntamente, entre estudiantes, profesores, funcionarios y miembros de la comunidad, la enseñanza del derecho. De lo contrario, la universidad le seguirá dando la espalda a sus estudiantes y desaprovechará la oportunidad de verse beneficiada por una población crítica y diversa. Lograr la integración de estudiantes en desventaja, grupos subrepresentados y estudiantes dispuestos a emprender caminos profesionales distintos al tradicional requiere la implementación de modelos que favorezcan procesos de formación diversos, creativos e interdisciplinarios y, en el largo plazo, la alteración de las bases institucionales y culturales en las facultades de derecho⁵⁹. Si la profesión jurídica se encuentra al servicio de la justicia, entonces su propia institucionalidad, desde la educación hasta el ejercicio de la abogacía, debe ser consistente con los propósitos de la profesión.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen los valiosos comentarios de Cristelle Litvak, Macarena Chacc, Nicolás Ubilla, María Paz Gatica, Nicolás Oyarzún, Alejandra Navea, Paula Baglioli, Ignacio Figueroa y el apoyo de Macarena Yañez en el proceso de investigación. Así también, agradecemos a los dos pares evaluadores de la revista *Derecho y Crítica Social*. Ninguno de ellos tiene responsabilidad en los juicios de este artículo ni en las inexactitudes o imprecisiones de la presente investigación.

⁵⁹ Sturm denomina esta nueva figura del abogado como *problem-solver*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Microdatos. Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2008) *Informe final. "Estudio sobre las causas de deserción universitaria"*. Disponible online en: <http://goo.gl/wkyxma> (26 de junio de 2016)
- Coloma, R. y C. Agüero San Juan (2012) "Los abogados y las palabras: una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de Derecho" en *Revista de derecho (Coquimbo)* 19(1) 39-69.
- De la Maza, I. (2002) "Los abogados en Chile: desde el estado al mercado" en *Colección Informes de investigación* 10(4) 191-216. Disponible online en:
http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/derecho/pdf/investigaciones/Informes_derecho_Informes_de_investigacion/10_Losabogados_Estadomercado_Inig_delaMaza.pdf (10 de agosto de 2016).
- Elgueta Rosas, M. F. y E. E. Palma González (2014) "Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho" en *Revista chilena de derecho* 41(3) 907-924.
- Fortney, S. S. (2000) "Soul for sale: An empirical study of associate satisfaction, law firm culture, and the effects of billable hour requirements" en *University of Missouri-Kansas City Law Review* 69(2): 239-309.
- González, L. E. y D. Uribe (2002) "Estimaciones sobre la "repitencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones" en *Revista Calidad en la Educación* 17(2) 75-90.
- González Rus, J. J. (2003) "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro" en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* 5: 1-21.
- Hughes, E. (1971) "Bastard Institutions" en *The sociological eye: Selected papers*. Transaction Publishers.
- Hughes, E. (1971) "Bastard institutions" en E. Hughes (Ed.) *The sociological eye: Selected papers*. New Brunswick: Transaction Publishers, pp.98-105.

- Meneses, F. y J. T. Cáceres (2012) “Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking?” en *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 10: 43-60.
- Muñoz León, F. (2014) “¿Hacia la academización de las facultades de derecho en Chile?: Un análisis teórico y comparado del conflicto de las profesiones” en *Revista de derecho (Valdivia)* 27(1) 9-25.
- Pey, R., F. Durán, y P. Jorquera (2012) *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CruCh*. Disponible online en: http://www.consejodirectores.cl/web/pdf/Acta_534/Anexos/Informe_Final_29-05-2012.pdf (26 de mayo de 2016).
- Rose, G. (1997) “Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics” en *Progress in human geography* 21(3) 305-320.
- Servicio de Información de Educación Superior (2010) *Evolución de la matrícula de educación superior en Chile. Periodo 1990-2009*. Disponible online en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVES_UP/estudio_evolucion_matricula_historica_1990_2009.pdf (3 de agosto de 2016)
- Servicio de Información de Educación Superior (2014a) *Retención de Primer Año en Educación Superior. Programas de Pregrado*. Disponible online en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVES_UP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf (2 de agosto de 2016)
- Servicio de Información de Educación Superior (2014b) *Duración real de las carreras en Chile. División de Educación Superior. Programas de pregrado y posgrado*. Disponible online en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVES_UP/duracion_real_de_las_carreras_pregrado_marzo2014.pdf (26 de junio de 2016)
- Steiner, M. E. (2006) “Cram schooled” en *Wisconsin International Law Journal* 24: 377-95.
- Sturm, S. P. (1997) “From Gladiators to Problem-Solvers: Connective Conversations about Women, the Academy, and the Legal Profession” en *Duke Journal of Gender Law & Policy* 4: 119-47.

- Sturn, S. y L. Guinier (2007) “Law School Matrix: Reforming Legal Education in a Culture of Competition and Conformity” en *The Vanderbilt Law Review* 60: 515-54.
- Ward, L. (2008) “Female faculty in male-dominated fields: Law, medicine, and engineering” en *New Directions for Higher Education* Otoño 143: 63-72.
- Weber, M. (2003) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Zapata, G. y I. Tejada (2009) “Educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad – Informe nacional, Chile”. Documento de Trabajo, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

