



Revista iberoamericana de educación superior
ISSN: 2007-2872

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación;
Universia

Monroy-Cely, Daniel-Alejandro
Hacia una educación jurídica práctica y globalizada en Colombia
Revista iberoamericana de educación superior, vol. IX, núm. 26, 2018, pp. 130-152
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.301>

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299158444007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Hacia una educación jurídica práctica y globalizada en Colombia

Daniel-Alejandro Monroy-Cely

RESUMEN

Las problemáticas que enfrenta actualmente la formación de los abogados en Colombia están relativamente identificadas y son parte incluso de la agenda gubernamental en materia de educación superior. Sin embargo, las estrategias y propuestas de solución respecto de aquellas lucen aún precarias e insuficientes. En este orden, el escrito propone que una parte importante de dichas problemáticas pueden afrontarse de manera efectiva, mediante la promoción y profundización de una formación jurídica más globalizada y práctica en las escuelas de derecho. Para efectos, el documento parte de diagnósticos más generales y relativos a la educación legal tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo. Con lo anterior, se pretende sentar una base preliminar para una discusión más profunda acerca del tipo formación que reciben los estudiantes de derecho en Colombia.

Palabras clave: currículo universitario, educación jurídica, globalización, métodos de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, Colombia.

Daniel-Alejandro Monroy-Cely

daniel.monroy@uexternado.edu.co

Colombiano. Abogado de la Universidad de los Andes, Colombia. Profesor investigador, Universidad Externado de Colombia. Temas de investigación: análisis económico del Derecho, Derecho de contratos, y *behavioral, law and economics*.

Rumo a uma educação jurídica prática e globalizada na Colômbia

RESUMO

As problemáticas que enfrenta atualmente a formação dos advogados na Colômbia estão relativamente identificadas e são parte inclusive da agenda governamental sobre educação superior. Porém, as estratégias e propostas de solução a respeito disto se mostram ainda precárias e insuficientes. Neste sentido, o escrito propõe que uma parte importante de ditas problemáticas podem ser afrontadas de maneira efetiva, mediante a promoção e aprofundamento de uma formação jurídica mais globalizada e prática nas escolas de direito. Para efeitos, o documento parte de diagnósticos mais gerais e relativos à educação legal tanto na América Latina como no resto do mundo. Dado o anterior, se pretende apresentar uma base preliminar para uma discussão mais profunda sobre o tipo de formação que recebem os estudantes de direito na Colômbia.

Palavras chave: currículo universitário, educação jurídica, globalização, métodos de aprendizagem, aprendizagem baseada em problemas, Colômbia.

Towards a practical and globalized legal education in Colombia

ABSTRACT

The problems that the training of lawyers in Colombia are currently facing are relatively well identified and are even part of the government's higher education agenda. However, the strategies and proposed solutions to these problems are still precarious and insufficient. In this regard, the paper proposes that an important part of these problems can be effectively addressed by promoting and deepening a more globalized and practical legal education in law schools. For this purpose, the document is based on more general diagnoses related to legal education in Latin America and the rest of the world, in an attempt to provide a preliminary basis for a more in-depth discussion of the type of training law students receive in Colombia.

Key words: university curriculum, legal education, globalization, learning methods, problem-based learning, Colombia.

Recepción: 19/01/16. **Aprobación:** 14/09/17.



Introducción

Últimamente algunos académicos y el mismo gobierno local en Colombia han estado discutiendo acerca de la necesidad de repensar la manera como se están formando los estudiantes en las escuelas de derecho del país. En general, esta discusión ha girado en torno a problemáticas y espacios comunes tales como: a) denunciar la baja calidad de la educación que ofrecen algunas facultades de derecho (Ministerio de Justicia, 2016); b) resaltar la importancia de fomentar la vocación social del abogado y prepararlo desde la escuela para un contexto “globalizado” (Ministerio de Justicia, 2015) y más recientemente, c) la discusión se ha dirigido hacia la eventual responsabilidad de las escuelas en fomentar la “ética” en la formación jurídica (Ministerio de Justicia, 2015) (Sampedro, 2016). No obstante, consideramos anticipadamente que el diagnóstico actual de los programas de derecho en el país, particularmente aquellos que localmente se consideran de “alta calidad”¹ es relativamente precaria, y más aún, las propuestas de solución a las problemáticas relativamente identificadas.²

En este contexto, el objetivo central de este documento es sentar algunas bases que nos permitan reflexionar desde una perspectiva descriptiva y propositiva acerca del tipo formación que reciben los estudiantes de derecho en Colombia. La hipótesis central del documento es que una parte importante de las dificultades y retos actuales de la educación legal en el país pueden afrontarse a partir de la profundización y la promoción de una formación jurídica más globalizada y práctica en las escuelas. Para

efectos, el documento parte de análisis más generales acerca de las problemáticas y las eventuales soluciones propuestas respecto de la formación jurídica tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo. Como se mostrará, contamos con buenos indicios de que dichas problemáticas se reflejan incluso en los actuales programas de derecho del país, y por tanto, resulta cuando menos recomendable contemplar la manera como según la misma literatura se han enfrentado aquellas.

En orden de cumplir el objetivo y despejar la hipótesis señalada, el documento se divide en cuatro partes, en la primera se presenta un breve panorama de la educación legal en Latinoamérica, haciendo hincapié, a título ilustrativo, en la manera como dos escuelas de derecho en concreto (Universidad Autónoma Nacional de México [UNAM] y Universidad de Buenos Aires [UBA]) evaluaron para sí mismas la formación jurídica, y la manera en la que, basados en su propio diagnóstico, modernizaron sus propios programas de derecho en la última década. En la segunda parte se puntualizan algunos aspectos de las que consideramos las tendencias más influyentes en la educación legal alrededor del mundo (incluida Latinoamérica), acentuando para nuestros efectos las problemáticas que estas tendencias han debido enfrentar. En la tercera parte, sostendremos cómo, a partir de la convergencia entre las problemáticas comunes de la educación legal alrededor del mundo y en la región, es posible delinear algunas bases que nos permitan reflexionar acerca de lo que es y lo que debería ser la formación jurídica en las escuelas locales. Aunque la modernización de cualquier programa

¹ A la fecha de elaborar este artículo, y según el Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación, se verifica que existen 151 programas de pregrado de derecho registrados en el país, de los cuales el 25.2% han obtenido además acreditación de “Alta Calidad” de parte del Consejo Nacional de Acreditación.

² No obstante se destacan trabajos de investigación como el de Molina *et al.* (2014) en el que se diagnostican ciertas falencias en la educación de los abogados en el país tales como: a) la percepción entre estudiantes de que existe una desarticulación entre el conocimiento transmitido en la escuela y la “práctica” del derecho; b) la insistencia en un modelo de formación tradicional basado en cátedras y con una tendencia excesivamente legalista; c) la falta de espacios para la formación de habilidades en el estudiante tales como el análisis crítico, la comprensión de textos, la argumentación oral y escrita, y d) la desarticulación entre la formación jurídica y otras disciplinas profesionales.

de derecho en el país puede poseer múltiples aristas, sostendremos sin embargo que ésta debe girar —cuando menos— en torno a dos ejes: el primero se cuestiona acerca de la manera cómo el programa enfrenta las presiones ejercidas por la “globalización” en la formación jurídica, mientras el segundo se cuestiona si el programa satisface adecuadamente la mayor demanda de abogados (recién egresados) con una mayor y mejor “formación práctica”. El documento finaliza con una breve conclusión.

Una mirada a la educación legal (y algunas reformas) en Latinoamérica

Respecto de la educación legal latinoamericana en general, Montoya (2014) encuentra y objeta que tradicionalmente los programas de derecho de la región suelen caracterizarse por ser programas, a) cuyos planes de estudio son más bien rígidos; b) que además adolecen de ser excesivamente “legalistas”, lo que ha promovido la idea de concebir el pensamiento jurídico como un algo autónomo y por tanto aislado del contexto social y otras disciplinas con las que interactúa el derecho; c) que en la educación jurídica se percibe ausencia de una reflexión seria acerca de los límites de la decisión jurídica, la responsabilidad profesional y social del abogado, así como de los fines de la profesión como tal.

En respuesta a dichos problemas de la educación, se agrega, algunas facultades —relativamente jóvenes— han pretendido modernizar sus propios programas de derecho,³ ello a través de por ejemplo: brindar una mayor flexibilidad y autonomía a los estudiantes acerca del diseño de su propio plan

de estudios, y ofrecer a los estudiantes una mayor cantidad de cursos que suministren herramientas de investigación, casuística, análisis y resolución de problemas reales.

Empero, Montoya (2014) parece observar también que —en general— las reformas y la innovación de los programas de derecho en la región han sido algo más aparentes que reales. Así, muchas de las se dicen “innovaciones”, no son más que las mismas asignaturas “tradicionales” pero “actualizadas” con los nuevos contenidos (por ejemplo, incluyen los cambios jurisprudenciales más recientes). Según la autora, la verdadera “innovación” en la formación jurídica implica repensar e implementar cambios estructurales en el programa mismo, concentrándose más en la generación y no en la simple transmisión del conocimiento. De ahí que proponga que una “auténtica” modernización de un programa de derecho gire en torno a resolver las siguientes cuestiones: [“¿Cuál es el propósito de la educación jurídica? ¿Qué contenidos, enseñanzas y aprendizajes son necesarios para adquirir esta educación? ¿Cómo se puede evaluar si se alcanzan estos propósitos? Y ¿qué estructura de apoyo se necesita para todo esto?”] (Montoya, 2014: 190)

Al respecto, consideramos que dos casos destacables de universidades que sí han planteado una auténtica modernización de los programas de derecho, que se alinean con las cuestiones enunciadas por Montoya, y que en conjunto pueden señalar algunos aspectos relevantes a tener en cuenta por parte de las escuelas de derecho en Colombia —y en el resto de Latinoamérica— son precisamente la UNAM y la UBA.⁴

³ Entre las facultades de derecho mencionadas por Montoya (2014: 183) se encuentran la Fundación Getulio Vargas (Brasil), Universidad Metropolitana (Venezuela), Universidad Torcuato di Tella y Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), Universidad Diego Portales (Chile), Universidad de Sonora (México) y Universidad de los Andes (Colombia).

⁴ La elección de estas dos escuelas de derecho obedece al menos a dos criterios objetivos: respecto del prestigio y trayectoria institucional, la UNAM y la UBA son según el QS World Ranking (2016), la cuarta y undécima mejores universidades de Latinoamérica, y a nivel humanidades están ubicadas en el número 53 y 87 del mundo. Por otro lado, son dos escuelas que, además de sus naturales similitudes y cercanía con la formación jurídica en Colombia, los programas de derecho en cada una han sido sujetos de importantes modificaciones y actualizaciones en la última década, lo cual no sucedió en ninguno de los dos casos sin que existiese previamente un proceso previo de diagnóstico —documentado— acerca de los problemas, retos y soluciones de cada uno de los programas de derecho.



La UNAM (la Facultad de Derecho) actualizó su programa de estudios a principios de la década actual, no sin antes elaborar un diagnóstico de la educación impartida por ella misma, el contexto jurídico mexicano y las tendencias internacionales sobre el particular. Consistente con algunos de los hallazgos de Montoya (2014) para Latinoamérica en general y los de Molina *et al.* (2014) para Colombia en específico,⁵ la UNAM (2010) encontró que existía una desarticulación entre la teoría transmitida al estudiante en el aula, la práctica jurídica en la realidad, y la relación de aquél con otras disciplinas; también se encontró que el estudiante carecía de la preparación suficiente en lenguas extranjeras (particularmente el inglés), lo que le restaba competitividad en un mercado laboral que es hoy necesariamente globalizado; también se estimó que existían materias —tradicionales— que se excedían más del tiempo de formación necesario.

En este orden, y respecto de los cambios introducidos por la UNAM se destacan: la reducción de la carga académica respecto de materias normalmente tradicionales en la formación jurídica; la inclusión en cambio de materias dirigidas a incrementar la competitividad del recién egresado tales como *legal english* (seis semestres); también se incluyeron asignaturas que acercan más la teoría con la práctica del derecho y que desarrollan en el estudiante competencias argumentativas tanto orales como escritas (por ejemplo, juicios orales en materia civil y penal).

Por su parte, la UBA (2004) realizó también su propio diagnóstico de la educación legal, encontrando que una de las falencias de su programa —análogamente a lo percibido por la UNAM— era la desarticulación entre el conocimiento impartido en la escuela, la sociedad y el mundo laboral al que se enfrentaba el recién egresado; la necesidad de una formación que vinculase el estudio del derecho con otras disciplinas; la ausencia de espacios de

aprendizaje práctico tales como *moot courts* o clínicas; se resaltó también la falta de integración de idiomas en el plan de estudios, entre otros.

En este orden la reforma del programa de la UBA se centró más en aspectos tales como: a) la flexibilización del programa y la formación dirigida al rol del abogado en la realidad, ello a través de la incorporación de asignaturas que articulasen de mejor manera el aprendizaje en la escuela y la práctica profesional; b) la profundización de otras maneras de adquisición de conocimientos, fomentándose entonces la investigación científica, y c) la exigencia de que el conocimiento jurídico fuese más interdisciplinario.

En resumen, puede decirse que la formación jurídica en Latinoamérica se presenta como la continuación de una tradición en la que prima la transmisión de conocimiento —sobre las leyes— al estudiante más no la producción del mismo, pero sobre todo, se percibe un aislamiento entre la educación y el contexto social y profesional en el que se inserta el recién egresado, así como respecto de otras disciplinas cercanas al derecho; también se evidencia la precariedad en la formación de competencias necesarias para enfrentar un mercado laboral cada vez más globalizado y competitivo, por ejemplo, dada la incipiente exigencia del idioma inglés y la inexistencia de asignaturas dirigidas a fortalecer el conocimiento especializado de algún área del derecho. En cuanto a los procesos de modernización en la región, y salvo algunas excepciones, éstos se presentan como mínimos e incipientes, sin que en general pueda decirse que se haya presentado una verdadera ola de “modernización”, lo que implica alterar incluso —tal como se hizo en los casos particulares reseñados— la estructura y las bases del programa.

La educación legal en el contexto global

Sin perjuicio del panorama —no exhaustivo— presentado de la formación jurídica en Latinoamérica,

⁵ Cfr. Nota *supra* 2.

consideramos que existen cuando menos tres tendencias relevantes de los programas de derecho que bien pueden servir de base —tanto en el diagnóstico como en la eventual reforma— para reflexionar en torno a la formación jurídica de Latinoamérica en general, así como de Colombia en específico. Estas tres tendencias son: la experiencia de Europa; el caso de Asia, y el caso de Estados Unidos de América (EUA).

La experiencia de Europa

Surge como evidente que la formación de los abogados en las escuelas del país (y de la región) haya estado bastante influenciada por la tradición jurídica —incluida la forma de educar a los abogados— en Europa (Montoya, 2014: 179). Las razones que sustentan esta tesis son variadas pero entre ellas se destacan: el histórico y bien conocido trasplante de varias de las instituciones, la doctrina y la alta influencia de la codificación europea hacia los diferentes países de Latinoamérica, así como la existencia de activas redes de conocimiento defensoras de la cultura jurídica europea en Latinoamérica, tales como la *Association Henri Capitant* y la *Fundación por el Derecho Continental*, que se presentan como opositoras de la influencia y la mayor expansión de otras corrientes de pensamiento jurídico en la región, especialmente las de tradición anglosajona americana.⁶

Ahora, entre las características comunes de la enseñanza del derecho en Europa se encuentra:⁷ a) el uso predominante de la metodología dogmática en la enseñanza, es decir, el método de “exposición” (*lecture*) por parte del profesor, en el cual este último

se centra en hacer una presentación ordenada y sistemática de cierta información jurídica;⁸ b) en el desarrollo de este método, el profesor (*lecturer*) suele explicar con detalle el contenido, el sentido y la interpretación que considera correcta de las normas, especialmente aquellas contenidas en los códigos; c) para efectos, el profesor suele apoyarse además en la lectura de libros de texto “tipo manual”; por último, d) este método posee un marcado énfasis en la memorización por parte del estudiante.

Este método de “exposición” (*lecture*) está bastante extendido en la educación legal incluso fuera de Europa (Lutz, 2012), de hecho, suele ser utilizado ampliamente en escuelas de derecho de EUA (Stuckey, 2007: 171), Asia (Bliss y Chinvinijkul, 2014: 1-2; Chih-hsiung Chen, 2012: 3) y Latinoamérica (Peña, 2000; Montoya, 2014), sin exceptuar a Colombia (Molina *et al.*, 2014: 38). Entre las ventajas de este método, se encuentra que: a) a través de él es posible transmitir simultáneamente grandes cantidades de información en corto tiempo a un grupo grande de estudiantes (Walker, 1993: 946; Ellet, 2007: 3), lo cual además supone menores costos de enseñanza, situación que es particularmente crítica en aquellas escuelas que no tienen acceso a mucho material escrito (Stuckey, 2007: 172); además, este método —cuando es bien utilizado— permite que el estudiante reciba del profesor la información más actualizada (por ejemplo, aquella sobre los casos judiciales más recientes) sobre cada subárea de la formación jurídica, incluso aquella que no se encuentra aún en los manuales o libros guías de texto (Walker, 1993: 946; Stuckey, 2007: 173).

⁶ Subsiste hoy un debate académico acerca de cómo enfrentar —si es que acaso hay que hacerlo— lo que algunos han denominado como el “imperialismo legal americano” (Mills y McLendon, 2006) o lo que otros llaman la “americanización” del derecho en los ordenamientos locales latinoamericanos (Oh, 2005: 527). Sobre el particular, por ejemplo, Gardner (1980) indica que al amparo de la asistencia económica de EUA a partir de la década los sesenta, un grupo importante de juristas trasplantaron en la región algunos modelos jurídicos americanos, pero sin analizar cuidadosamente los resultados a los que estos modelos podían conducir en los contextos locales, lo que sin embargo generó a la postre varias consecuencias negativas que hoy día persisten, ello tal y como lo documentan Mills y McLendon (2006: 3 y ss.).

⁷ Para mayor detalle acerca de las características del método de enseñanza aquí expuesto, *cf.* Bliss y Chinvinijkul (2014: 3) y Montoya (2014).

⁸ Respecto del uso extendido del método de “exposición” en diferentes escuelas de derecho de Europa, véase Klein (1993), Walker (1993), Atienza (2012).



Empero, pese a las ventajas del método de “exposición”, éste posee también bastantes limitaciones y desventajas;⁹ desde el punto de vista práctico, no provee los incentivos para una participación activa del estudiante en lo que a su propio aprendizaje se refiere. En general, en este método el estudiante tiende a asumir una actitud pasiva y suele esperar que el profesor suministre el conocimiento que éste considera relevante; este método desarrolla habilidades no necesariamente fundamentales para el desempeño profesional, tales como la capacidad de escuchar, entender y memorizar grandes cantidades de información. Por otro lado, y desde un punto de vista pedagógico, durante las clases, especialmente cuando son grupos grandes, el estudiante tiende a perder fácilmente la atención; el énfasis del método en la memorización de información produce —paradójicamente— que el estudiante olvide ésta después de un corto periodo de tiempo; más allá del resultado de un examen de conocimientos, ni el profesor ni el estudiante pueden determinar si éste sabe cómo aplicar dichos conocimientos en la realidad, y finalmente, el método deja de lado la posibilidad de aprender del error; el cual en términos pedagógicos suele producir una experiencia de aprendizaje mejor retenida por la memoria.

Ahora, no obstante la alta influencia de la educación legal de Europa hacia Latinoamérica y el uso extendido del método de “exposición” tanto allá como acá, puede decirse, sin embargo, que los programas de formación profesional en aquel continente se han visto presionados a reformarse a la luz de la globalización del derecho en el contexto de la consolidación de la Unión Europea (UE) (Schermer, 1993: 12-13), la cual, como se sabe, incluye un plan legislativo y jurisdiccional tanto social como económico que ciertamente afecta el derecho interno de cada uno de los países de la UE y, por tanto, también

la enseñanza en las escuelas de derecho. Así las cosas, las reformas en la educación legal europea en las últimas décadas se han caracterizado por incluir en los programas —necesariamente— conocimientos relacionados con la dinámica de las normas de la UE, su aplicación interna, y la manera como las normas de cada país miembro interactúan tanto con las de la Unión como con las de otros países (Du Marais, 2012; Clark, 1998: 264 y ss.).

Finalmente, vale destacar que muchas de las reformas en la formación de los abogados en Europa han sido presionadas además por el movimiento de la globalización —incluso más allá de la UE— la cual genera la necesidad de formar juristas europeos con un conocimiento y entendimiento más profundo de los asuntos internacionales y foráneos en el contexto jurídico, económico y político (Wenzler y Kwietniewska, 2012).

El caso de Asia

La experiencia de algunos países de Asia es especial dado que hasta hace poco tiempo, en algunos países, el ejercicio del derecho no se consideraba una actividad profesional, sino que se comprendía mejor como una práctica reservada a ciertas élites (Joy *et al.*, 2006; Wilson, 2010: 298-299). De ahí que la historia de las escuelas de derecho (como formación profesional) en este continente sea relativamente reciente en comparación con sus pares europeos o americanos.

Países como Japón (Mijatov, 2014), Corea (Oh, 2005), Taiwan (Chih-hsiung Chen, 2012) e India (Sengupta & Rakshit, 2015) han seguido la tendencia de cambios de la educación legal basándose en la experiencia americana (incluidas sus reformas). Entre dichas tendencias se encuentran, por ejemplo:¹⁰ los cambios en la formación jurídica presionados por el paradigma de la globalización; la mayor

⁹ Sobre las desventajas del método de “exposición” (*lecture*) aquí presentadas véase Walker (1993), Stuckey (2007) y Bliss y Chinvinijkul (2014).

¹⁰ Sobre los cambios de la educación legal en algunos países de Asia dada la influencia de EUA, *cfr.* (Bliss y Chinvinijkul (2014), Joy *et al.*, (2006), Ribstein (2010), Chih-hsiung Chen (2012).

exigencia a los estudiantes a través de la implementación de exámenes de ingreso y egreso de las facultades; el mayor fomento del método socrático, la enseñanza interactiva y el uso de la metodología de la “educación clínica legal” (*clinical legal education*) en la formación del abogado.

El hecho de que varios países asiáticos se hayan inclinado hacia el modelo de educación americano es algo cuando menos peculiar. Desde finales del siglo XIX Japón, por ejemplo, recibió una fuerte influencia de la doctrina civil europea (Oda, 1999), lo cual se materializó en la tendencia a la codificación del derecho, siendo el actual Código Civil japonés una adaptación de los códigos civiles de Francia y Alemania. Sin embargo, desde la primera mitad de la década anterior, las escuelas de derecho en Japón —y también en Corea— han introducido cambios que las acercan cada vez más a la manera en que se enseña y se practica el derecho en EUA (Matsui, 2012). A nivel de la enseñanza, lo anterior se materializa en hechos tales como la consolidación de exámenes de la “barra” a fin de poder ejercer ciertas actividades jurídicas (Wilson, 2010: 299); en cuanto a la práctica del derecho, la reforma se concretizó en cuestiones tales como la reintroducción de jurados civiles en ciertos juicios penales, ello a fin de fomentar una mayor participación ciudadana en la administración de justicia.¹¹

Vale agregar, no obstante las peculiaridades de la educación legal en Asia, que los programas de derecho en este continente se han ido adaptando y reformando muy rápidamente —particularmente en la última década— consecuencia también del paradigma de la globalización (Bliss y Chinvinijkul, 2014). Dicho paradigma se refleja en la inclusión en los programas de cursos tales como: comercio internacional, derecho comparado, conflictos jurisdiccionales, derecho internacional de derechos humanos, género y derecho, contratación internacional, “legal

english” (Chakraborty y Ghosh, 2015: 33). También se observa una creciente profundización en los programas de la inclusión del método de “educación clínica legal”, ello con el fin de formar en los estudiantes habilidades (*skills*) relacionadas con el análisis crítico, el trabajo en equipo, la comunicación de ideas, la persuasión y la negociación (Bliss y Chinvinijkul, 2014: 5). Finalmente vale destacar que muchas universidades asiáticas brindan la posibilidad de obtener una doble titulación en derecho en conjunto con universidades americanas y europeas.¹²

El modelo y las reformas a la educación legal en EUA

En lo que respecta a la formación jurídica en EUA, múltiples estudios han evidenciado que las mismas escuelas se han visto presionadas a modernizar los programas como consecuencia de la competencia entre ellas mismas, así como por los cambios culturales, económicos y sociales introducidos por circunstancias relacionadas con, por un lado, la transnacionalización y la globalización del derecho en la educación legal (Lutz, 2012), y por el otro lado, la creciente demanda en el mercado de servicios jurídicos por una formación “más práctica” del estudiante (Thies, 2010: 599 y ss.).

Globalización del derecho en EUA

En su orden, respecto de la globalización del derecho en EUA, la academia ha recalcado la importancia de preparar a los estudiantes para que cuenten con conocimientos y habilidades no sólo respecto del sistema jurídico local en el que se forman, sino cuando menos que cuenten con conocimientos suficientes sobre el sistema jurídico internacional y el de países extranjeros.

Así por ejemplo, Lutz (2012) indica que en el contexto norteamericano existe una creciente demanda

¹¹ Respecto de la experiencia japonesa sobre los juicios con jurados, *cfr.* Ibusuki (2010); sobre el mismo punto, pero para el caso de Corea, *cfr.* Park (2010).

¹² *Cfr.* Nota *infra* 18.



en el mercado de servicios jurídicos por contar con abogados cada vez mas “globalizados”, esto como consecuencia de hechos que afectan a las empresas y a las firmas de abogados, tales como la internacionalización misma del derecho, la creciente existencia de acuerdos comerciales entre Estados y entre particulares de diferentes jurisdicciones, la mayor influencia en el derecho interno del papel de organismos internacionales (por ejemplo, la Organización Mundial de Comercio), y el mayor flujo de fondos de inversión transnacionales.

Así las cosas, de tiempo atrás existe un consenso generalizado de avanzar en la “*globalización de la formación jurídica*” en EUA, considerando los beneficios de orden económico, político, humanístico y académico que este proceso conlleva tanto para los estudiantes, los empleadores como para las escuelas en sí mismas.¹³ Sin embargo, sobre lo que no existe aún consenso es respecto del alcance del término “*globalización de la formación jurídica*”. Esta ambigüedad en la definición del término, produce que, frente a un programa, algunos lo consideren “globalizado” y otros no. Sobre esta cuestión puntual volveremos con mayor detalle en la siguiente sección.

La formación jurídica práctica en EUA

En lo que respecta a la mayor demanda del mercado por una formación “más” práctica del estudiante, hay que decir anticipadamente que la educación legal en EUA ha sido altamente influenciada por el método “Langdell” o de “estudio de caso”, el cual se erige como una forma de aprender el derecho que se opone, o cuando menos complementa, al método tradicional de “exposición” (lecture) al que nos referimos previamente.

En breve, en el método “Langdell” el estudiante es inicialmente entrenado para poder analizar la doctrina jurídica a partir de la lectura de casos judiciales

reales descritos en los textos, los cuales deben ser preparados individualmente previo a la clase, y en ésta última los estudiantes deben estar en la capacidad de (método socrático) exponer el caso a los demás compañeros de clase, compararlo con otros casos, así como también discutir y responder preguntas —del profesor— acerca de los hechos, la argumentación judicial y la regla que emerge del caso (Spencer, 2012: 1973 y ss.). De esta manera, el método “Langdell” se alinea con una concepción formalista del derecho en el sentido que permite que el estudiante se aproxime a aquél de una manera lógica-científica (Kruse, 2013: 11); además, se dice, este método desarrolla habilidades relacionadas con el aprendizaje individual y la investigación jurídica (Petersen, 2013: 647), y en definitiva, se dice que el método “Langdell” conduce al estudiante a que “*piense como abogado*” (Kruse, 2013: 13).

Sin embargo, al método “Langdell” se le ha objetado que: análogo a lo que sucede con el método de “exposición”, sigue siendo más teórico que práctico (Pati y Mohanty, 2016: 118); con éste, la formación del estudiante en cuanto al derecho sustancial queda incompleta; las habilidades que se forman en el estudiante no son precisamente las necesarias para el ejercicio “real” del derecho (Moskovitz, 1992: 245), por ejemplo, no lo preparan para interactuar con clientes, proyectar acuerdos, preparar casos para llevarlos ante un juez, mucho menos para actuar como *lawmaker* o *policymaker*, sea este juez, regulador o burocrata (Ribstein, 2010: 1656).

Por lo anterior se dice —y con razón— que el método “Langdell” en realidad no cierra adecuadamente la brecha entre la formación del abogado en la escuela y la “práctica” del derecho. Por lo mismo, desde mediados de siglo XX la tendencia en EUA se ha dirigido a profundizar y expandir el uso del método de “educación clínica legal” (*clinical legal education*)

¹³ Entre los autores que defienden la necesaria internacionalización y globalización de los programas de las escuelas de EUA destacan: Chesterman (2008), Mijatov (2014: 143), Pati y Mohanty (2016), Ribstein (2010).

y más recientemente, el método de “resolución de problemas simulados” (*simulate problem-solving method*) (Bernabe-Riefkohl, 1995: 142, 143; Kerper, 1998; Mills y McLendon, 2006: 5).

En la próxima sección del trabajo nos referiremos con detalle a los métodos de formación práctica recién enunciados; por ahora basta decir que su creciente implementación en la educación legal americana, lo cual ha sido incluso presionado por la crisis económica de finales de la década anterior (Thies, 2010), ha permitido a los estudiantes ir más allá de la teoría y la doctrina, permitiéndoles desarrollar habilidades más prácticas y relacionadas con la investigación jurídica, el trabajo en equipo, la asesoría de clientes, la evaluación de riesgos, la planeación estratégica, el perfeccionamiento de habilidades comunicativas orales y escritas, estrategias de negociación, entre otras (Cassidy, 2015: 433).

Hacia un modelo de educación “globalizada” y “práctica” en Colombia

Conforme a lo señalado hasta este momento, puede decirse que existen cuando menos dos tendencias que han influido la formación de los abogados alrededor del mundo occidental, por un lado, el modelo europeo (de más influencia en Latinoamérica) y, por otro lado, el modelo americano (con mayor acogida en Asia). No obstante, la mayor influencia europea en nuestra región, parece que ha estado demarcada por el relativo sesgo y la reticencia de los académicos locales por incorporar elementos del modelo americano en la formación jurídica,¹⁴ situación que contrasta con la experiencia de las escuelas de derecho asiáticas, las cuales han modernizado muy rápidamente sus programas a la luz de la experiencia americana.

No obstante, y más allá del debate en torno al eventual rechazo de la “americanización” del derecho latinoamericano, lo cierto es que los principales problemas detectados históricamente en la formación legal en Europa y EUA parecen guardar entre sí más similitudes que diferencias y, aparentemente también son los mismos que afectan hoy día a las facultades de derecho de Latinoamérica en general y de Colombia en específico. Por ello, consideramos que a partir de la convergencia entre estos problemas comunes a las tres regiones es posible delinear algunas bases que nos permitan reflexionar acerca de lo que es y lo que debería ser la formación jurídica en las escuelas de derecho del país.

En primera instancia, y como se señaló, la reforma de los programas de derecho en Europa en las últimas décadas ha estado particularmente determinada por la consolidación de la UE, lo que a la postre ha exigido que los estudiantes demanden el desarrollo de habilidades relacionadas con el derecho supranacional y el de otros países. Como también se sugirió, esta circunstancia no es más que una manifestación concreta de la “globalización” del derecho que, como se dijo, también ha sido uno de los detonantes de las reformas en la educación legal en EUA, en algunos países de Asia y en otros países de Latinoamérica.¹⁵

Por otro lado, recuérdese que uno de los problemas diagnosticados sobre la educación legal en Latinoamérica —incluso Colombia—¹⁶ está relacionado con la desarticulación entre, por un lado, los conocimientos y la doctrina jurídica que se transmiten en el aula y, por otro lado, el contexto social y profesional en el que se inserta el recién egresado. Esta situación puede estar mayormente determinada por la tendencia generalizada hacia el uso exclusivo de la

¹⁴ Cfr. Nota *supra* 6.

¹⁵ Entre los autores que describen la reforma de los programas de derecho a la luz del paradigma de la globalización se destacan, para el caso de las escuelas de Europa, Bernabe-Riefkohl (1995), Wenzler y Kwietniewska (2012); para el caso de Asia véase Ribstein (2010); para el caso concreto de Australia véase Bentley y Squelch (2014), y en cuanto a Latinoamérica, véase Fuentes-Hernández (2002).

¹⁶ Cfr. Nota *supra* 2.



metodología dogmática y de “exposición” en la enseñanza del derecho (Pati y Mohanty, 2016: 122), lo cual, es una característica relativamente común del modelo de educación europeo y latinoamericano.

Con todo, si bien la modernización de un programa de derecho posee efectivamente múltiples aristas, consideramos sin embargo que éste debe girar principalmente en torno a dos ejes: por un lado, respecto de los contenidos, un auténtico proceso de modernización debe dirigirse a responder si el programa enfrenta adecuadamente las presiones ejercidas por la “globalización” en la formación jurídica; por otro lado, respecto de la metodología de enseñanza, la modernización exige cuestionarse si el programa satisface adecuadamente la mayor demanda del mercado por contar con abogados (recién egresados) con una mayor y mejor “formación práctica”.

Globalización de la formación jurídica ¿De qué estamos hablando?

Como se mencionó subrepticamente, y en lo que respecta a la “globalización de la formación jurídica” vale decir que incluso en la academia —y más aún fuera de ella— suele hacerse un uso indiscriminado del término “globalización” descuidando su significado, situación que se profundiza cuando se habla de la “globalización del derecho”, y más aún cuando se trata de la “globalización de la formación jurídica”. Para nuestros efectos y prevenir ambigüedades, consideramos acertada la opinión de Chesterman (2008), quien defiende la tesis de que la “globalización de la formación jurídica” *stricto sensu* corresponde a una característica y una instancia de evolución necesaria y actual en la formación jurídica, la cual ha sido precedida en su orden por las etapas de la internacionalización y la transnacionalización.

En su orden, la primera etapa —la internacionalización— supuso entender el mundo como un “archipiélago de jurisdicciones” con un pequeño grupo de abogados interesados en mediar disputas entre

estas jurisdicciones o determinando la jurisdicción aplicable a ciertos casos. En este mundo surgen entonces asignaturas “internacionales” en la educación legal, de ahí que se empiecen a perfilar subáreas de práctica profesional e investigación jurídica tales como el derecho privado internacional, una de cuyas manifestaciones es la relacionado con los conflictos de jurisdicción y la ley aplicable en disputas entre particulares; también el derecho público internacional en el cual, por ejemplo, se estudian las interacciones entre jurisdicciones entendidas cada una como Estados. Con todo, pese al surgimiento de estas nuevas subáreas y asignaturas internacionales, en esta primera etapa los estudiantes de las escuelas de derecho rara vez se movían entre jurisdicciones, la mayoría se limitaban a estudiar lo relativo al ordenamiento del país en que se formaban y en el que ejercerían *a posteriori* la profesión.

La segunda etapa, la transnacionalización, se asocia con la idea de que en ocasiones los hechos que ocurren en una jurisdicción proyectan efectos más allá de las fronteras nacionales. Aquí, el mundo ya no se concibe como un archipiélago de jurisdicciones sino como una “colcha de retazos” (*patchwork of jurisdictions*), de suerte que la mayor movilidad de personas y capitales posibilitó que las jurisdicciones empezaran incluso a traslaparse entre sí. Esta etapa supone transformaciones importantes tanto en la profesionalización como en la formación jurídica: por un lado, supuso la consolidación de firmas de abogados que constituían representaciones simultáneas en varios países. En cuanto a la educación, la transnacionalización se proyectó por ejemplo en el ofrecimiento de los primeros “cursos de verano” (*summer programmes*), lo cual es hoy una tendencia en EUA y que ha permitido que estudiantes extranjeros se acerquen más al derecho americano. Por otro lado, también se destaca que las escuelas de derecho comenzasen a reformar sus programas curriculares mediante la implementación de los primeros programas de colaboración internacional e intercambio, lo

que ha permitido la mayor movilidad de estudiantes entre universidades de diferentes países.¹⁷

La tercera etapa denominada como la “*globalización de la formación jurídica*” *stricto sensu*, supone el más alto grado de conexión entre jurisdicciones, pasando de ser una “colcha de retazos” a una “red” de jurisdicciones basada en hechos tales como el ascenso de internet; la caída en los costos de movilidad y comunicación entre países; la progresiva dismantelación de las fronteras para el libre flujo de bienes, servicios, capitales y personas; la creciente importancia de regímenes regulatorios no tradicionales (*soft law*) como por ejemplo, los estándares ISO, las normas del Comité de Basilea, o la regulación de internet en sí mismo. En esta etapa las firmas de abogados ya se presentan bajo el calificativo de “globales” y, por tanto, los estudiantes demandan que la escuela de derecho los forme para ser también abogados “globalizados”; esto último es lo que Daly (2005) llamaba educar a los abogados para que sean ‘turistas’ más que ‘residentes’ de las diferentes jurisdicciones, esto es, preparar a los estudiantes para que tengan un conocimiento relativamente general del derecho de otras jurisdicciones (ser turista), pero asumiendo que los abogados de cada jurisdicción poseen un conocimiento incluso más elevado (son residentes).

Así las cosas, la materialización de “*globalización de la formación jurídica*” supone ir un paso más allá de la colaboración y el intercambio de estudiantes entre universidades y, por supuesto, también es más que incluir materias “internacionales” en el programa; además

de ello, esta “*globalización*” requiere: a) especialmente, integrar la dimensión internacional en las principales asignaturas del programa de derecho, en donde ‘internacional’ se refiere a incorporar una perspectiva intercultural y global en las asignaturas, y ‘dimensión’ se refiere a perspectivas, actividades y programas dirigidos a dicho fin (Mijatov, 2014: 143); b) también supone que la escuela en la que se encuentra el estudiante ofrezca programas que incluyan la opción de la doble titulación junto con escuelas de derecho de otras jurisdicciones;¹⁸ finalmente, c) bajo la idea de educar ‘turistas’ más que ‘residentes’ de las diferentes jurisdicciones, esta *globalización* supone perfeccionar habilidades comunicativas que *a posteriori* les permitan a los estudiantes interactuar con abogados ‘residentes’ de otros países, así como aproximarse a la doctrina legal extranjera; así, cualquier cambio que se proponga en un programa de derecho pasa necesariamente por que el estudiante tenga un adecuado dominio de la lengua inglesa.¹⁹

Recomendaciones –no exhaustivas– para una formación jurídica globalizada en Colombia

Ahora, teniendo claridad acerca de lo que —a título de proposición— se entiende por una “formación jurídica globalizada”, consideramos que son múltiples las recomendaciones que pueden formularse a fin de establecer si en el ámbito local un programa de derecho en específico puede considerarse o no como globalizado. De manera no exhaustiva, consideramos entre éstas las siguientes:

¹⁷ Chesterman (2008: 62) destaca el caso del programa de derecho de la Universidad de Singapur en el cual aproximadamente la tercera parte de sus estudiantes realizan un año o semestre de intercambio en alguna de las 50 universidades con las cuales aquella tiene convenios de colaboración e intercambio.

¹⁸ Chesterman (2008: 63-64) menciona como ejemplo el programa de doble titulación entre la Universidad de Cornell de EUA y otras universidades de Francia y Alemania; la Universidad de Columbia que permite doble titulación con varias universidades de Europa; la Universidad de Nueva York y su doble titulación con la Hall Law School en Canadá y la National University of Singapore; también la American University Washington College of Law, que permite doble titulación con universidades de Europa, Asia y África.

¹⁹ Sobre la exigencia de la lengua inglesa en la formación jurídica, Clark (1998: 264) indica que una de las manifestaciones contemporáneas de la globalización es el mayor posicionamiento del inglés en la educación legal. Así, la mayor parte de libros y publicaciones seriadas en derecho se publican en inglés más que en cualquier otro idioma, y esto incluye particularmente la literatura en derecho comparado e internacional, que son las áreas básicas de una educación legal que se pueda considerar “global”. Sobre este mismo punto, véase Bentley y Squelch (2014: 109) y Bliss y Chinvinijkul (2014).



1. En primer lugar y en desarrollo de lo que denominamos como la etapa de “internacionalización” de la formación jurídica, es necesario verificar si en el programa existen asignaturas que desarrollen en el estudiante competencias relacionadas con, por ejemplo, los conflictos de jurisdicción, la ley aplicable a una disputa entre particulares ubicados cada uno en diferentes jurisdicciones y la interacción entre estas jurisdicciones cuando la disputa sea entre diferentes Estados. Estas competencias suelen desarrollarse a través de la incorporación en el programa de asignaturas tales como: derecho internacional privado, derecho internacional público, derecho comparado, derecho europeo y *common law*.

Por otro lado, existe un grupo importante de asignaturas “emergentes” y potenciadas por la globalización que suponen un reto cada vez más importante para los estudiantes de derecho. Entre estas asignaturas se encuentran: derechos humanos, propiedad intelectual, regulación del medio ambiente, derecho corporativo, derecho tributario, derecho del consumo, derecho de TIC (Pati y Mohanty, 2016: 119; Du Marais, 2012: 457; Chakraborty y Ghosh, 2015: 31). Una de las características comunes de estas asignaturas es que cada una posee una necesaria connotación internacional o en el derecho comparado. Por ejemplo ¿cómo estudiar lo relacionado con los derechos humanos sin comprender sus connotaciones internacionales, por ejemplo, el papel que juega al respecto la Corte Interamericana de Derechos Humanos? o ¿cómo aproximarse a lo relacionado con la propiedad intelectual sin comprender la dinámica local y en otras jurisdicciones en cuanto al registro y protección de la propiedad industrial?

2. En segundo lugar, y en correspondencia a la que definimos como la etapa de “transnacionalización” en la formación jurídica, nótese que en ésta se pone el acento en la promoción de la movilidad de los estudiantes entre diferentes jurisdicciones, lo que supone entonces un mayor acercamiento entre escuelas de derecho ubicadas en diferentes países. Así,

la “transnacionalización” requiere evaluar, cuando menos, los convenios de colaboración internacional e intercambio con los que cuenta la escuela de derecho local, verificando si éstos brindan oportunidades “reales” para que los estudiantes participen en los “summer programs” que hoy día ofrecen muchas escuelas de derecho de Europa, EUA y el resto de Latinoamérica, o que aquellos puedan cursar semestres o años completos en estas escuelas.

Ahora, promover la movilidad de los estudiantes colombianos es más que brindar el tiempo para que éstos asistan a programas de escuelas extranjeras o que la institución local (aprovechando su red de convenios) preste su colaboración para obtener un descuento en las matrículas o para ubicar una residencia provisional. Como se sostuvo, la “transnacionalización” requiere particularmente que la formación recibida en otras escuelas se incorpore efectivamente como parte del programa regular de derecho local, esto, permitiendo que, por ejemplo, los cursos que los estudiantes tomen en los “summer law programs” sean efectivamente homologables y sustituibles con las asignaturas del programa regular de derecho local.

De lo anterior también surge como necesario que las escuelas de derecho locales generen la capacidad y promuevan “summer law programs”, semestres o años de estudio cuyo fin sea que estudiantes extranjeros puedan cursar algunos cursos en la universidad local y que éstos puedan a su vez insertarse y homologarse dentro de los programas regulares de aquéllos. Sobre este particular, por ejemplo, buena parte de los “summer law programs” ofrecidos por universidades norteamericanas están diseñados con el fin de que los estudiantes extranjeros tengan cierto nivel de acercamiento con la cultura jurídica estadounidense, el derecho internacional y el derecho comparado; de ahí que en dichos programas suelen incluirse asignaturas tales como: introducción al derecho americano, derecho corporativo, bancarrotas, propiedad intelectual, derecho ambiental, derecho

financiero, “*legal english*”, entre otras. En este orden —y consistente con la mencionada etapa previa de “internacionalización”— es necesario que los programas de derecho en las escuelas colombianas incorporen asignaturas que sus estudiantes puedan homologar efectivamente con aquellas que cursen en escuelas extranjeras y viceversa. Así, una asignatura como derecho de sociedades (en Colombia) podría homologarse con otra como derecho corporativo (en EUA); a su turno, una asignatura como “derechos humanos” debería poderse cursar y homologarse en cualquier escuela de derecho con la que la universidad local posea un convenio de intercambio.

3. Finalmente, la que denominamos como la etapa de “*globalización de la formación jurídica*” *stricto sensu*, es ir un paso más allá de la incorporación de asignaturas internacionales en el programa de derecho y la promoción de la movilidad de los estudiantes. Como lo señalamos, dicha “globalización” supone principalmente integrar la dimensión internacional o global del derecho en las principales asignaturas que componen el programa de formación. Al respecto, consideramos que existen múltiples estrategias plausibles para implementar este cambio en los programas de derecho en Colombia sin que ello implique siquiera modificar siquiera las estructuras curriculares.

Así, es posible incluir en las clases material de apoyo sobre casos judiciales fallados en otras jurisdicciones, para lo cual el estudiante podría aproximarse, tratar de solucionar el mismo caso, pero a partir del derecho colombiano. Otra opción consiste en proveer textos doctrinales que permitan al estudiante contrastar la manera como cierta institución jurídica se trata en otros sistemas jurídicos (Morissette, 2002: 24 y ss.), un ejemplo destacable sobre esto último es suministrar material que le permita al estudiante comprender el alcance del “*tort law*” en el *common law*, sus similitudes y diferencias con el “derecho de la responsabilidad” en el *civil law*. Otra posibilidad consiste en retar al estudiante a que indague los orígenes remotos —por ejemplo, en el derecho romano— de

una institución actual, lo cual a la postre le puede permitir entender cómo y por qué ciertas instituciones antiguas fueron mutando en cada sistema jurídico, lo que por tanto facilita la comprensión de la misma institución en diferentes jurisdicciones.

Profundización de la educación clínica y centrada en la resolución de problemas

De otra parte, y en lo relativo a la “formación práctica”, ésta no se refiere tanto a los contenidos del programa de derecho o las asignaturas que lo componen (por ejemplo, incluir o no materias internacionales), sino que está más relacionada con el perfeccionamiento de habilidades (*skills*) del estudiante relativas a la manera en cómo se ejerce el derecho en la realidad (Newman, 2015: 28). Es decir, mientras la “*globalización de la formación jurídica*” requiere repensar los contenidos del programa, la “formación práctica” supone más bien repensar la forma en que dichos contenidos son adquiridos por el estudiante. Como se anticipó, la tendencia a este respecto se dirige a promocionar y profundizar el uso de los métodos de “educación clínica legal” y de “resolución de problemas simulados”.

En su orden, y respecto a la noción del método de “educación clínica legal”, conviene acudir previamente a la facultad de medicina que es donde este método se origina. Así, en un programa de medicina las materias suelen clasificarse en alguna de tres posibles categorías: materias clínicas, materias no-clínicas y materias para-clínicas. La primera categoría (relevante para nuestros efectos) se relaciona con aquellas materias como la ginecología o la cirugía, en las cuales se entrena al estudiante para que, a partir de los conocimientos ya adquiridos, aplique entonces éstos directamente al tratamiento de pacientes con enfermedades reales (Pati y Mohanty, 2016: 118).

Cuando la idea de la educación clínica se traspasa de la facultad de medicina hacia la escuela de derecho, el término “paciente” es reemplazado entonces por el



de “cliente”, y el de “enfermedad” es sustituido por el de “problema jurídico” (Grimes, 2014: 73). De esta manera, la “educación clínica legal” puede definirse como un método de aprendizaje en donde el estudiante aprende haciendo (*learning-by-doing*), mediante la participación activa individual o en grupo en labores que incluyen especialmente la asesoría de clientes-usuarios para la aproximación y solución de problemas jurídicos reales (Sengupta & Rakshit, 2015: 65).

Ahora, respecto de la implementación de la “educación clínica legal” en el contexto colombiano, es menester hacer dos comentarios relevantes: por un lado, pese a que el origen de esta metodología y su ulterior mayor desarrollo se halla principalmente en las escuelas de leyes de EUA, en principio no existen razones para que esta experiencia no pueda replicarse en otras jurisdicciones, incluidas aquellas de la tradición del *civil law*. Al respecto, hoy día los resultados de la educación clínica alcanzados en EUA pueden contrastarse con experiencias más recientes de algunos países de Asia, Europa, África y Latinoamérica.²⁰ De hecho, valga decirlo, fuera de EUA parece que la “educación clínica legal” ha generado incluso mayores y mejores impactos, particularmente en aquellos países de menor desarrollo económico, con mayor incidencia del conflicto (Grimes, 2014), presencia histórica de grupos marginados (Wilson, 2004: 423 y ss.) y en donde persisten mayores desigualdades entre la población (Sengupta y Rakshit, 2015), circunstancias que son relativamente comunes en varios países —incluida Colombia—, los cuales paradójicamente cuentan con un desarrollo relativamente menor de la “educación clínica legal” en comparación con lo que sucede en EUA o Asia (Wilson, 2004: 421-422).

Por otro lado, aunque en Colombia la “educación clínica legal” suele asociarse solamente con la actividad-requisito de grado del estudiante de derecho denominado como “consultorio jurídico” (Alviar,

2008: 200), o las “prácticas” o a la “judicatura”, ubicadas normalmente al final del ciclo de formación, lo cierto es que en otros países y programas, la educación clínica se extiende también a actividades que los estudiantes realizan desde incluso los primeros años del programa y en la propia aula de clase. De hecho, algunos autores sostienen que incorporar el componente clínico en la parte final del programa (tal como sucede en Colombia) es *prima facie* un error; así, si una de las ventajas de este método es que a través de él se coadyuva al desarrollo de valores morales y éticos en el estudiante de derecho y que son relevantes *a posteriori* en el ejercicio profesional, entonces es recomendable que este tipo de formación inicie incluso con los estudiantes más jóvenes y desde los primeros semestres del programa (Mittal y Sreemithun, 2012: 18).

Ahora, para prevenir las consecuencias negativas que el error de un estudiante “primerizo” pueda producir en la clínica, en ocasiones ésta se desarrolla y se enlaza con el mencionado método de “resolución de problemas simulados” (Kruse, 2013: 30 y ss.) particularmente en aquellas circunstancias en las que el estudiante no puede acceder o asesorar directamente al caso real (considérese por ejemplo, la asistencia a un cliente en una audiencia oral en un proceso penal).

Este último, el método de “resolución de problemas simulados”, es un método de enseñanza incluso más reciente, y por tanto, menos profundizado y extendido en la formación del abogado que la “educación clínica legal”. Sin embargo, vale decir que la introducción de dicho método es considerado por algunos como el más importante avance en la modernización de la formación jurídica de las últimas décadas (Moens, 2007: 624).

Al respecto, la premisa fundamental en la que se basa el método de “resolución de problemas” es que el objetivo último y principal de la formación jurídica

²⁰ Algunas experiencias de la educación legal fuera de EUA son documentadas por Bloch (2011) y Joy *et al.* (2006).

—incluso por encima de la adquisición de conocimientos legales— es formar habilidades (*skills*) que le permitan al estudiante resolver problemas jurídicos, pues la práctica profesional, es decir “*pensar como abogado*”, no se trata tanto —como algunos insisten— de poseer conocimientos jurídicos ni de entender sentencias judiciales, sino que está más relacionada con la capacidad para identificar, pero sobre todo, “desenmarañar” y resolver los problemas (Moskovitz, 1992: 245).²¹ Así, según el método de “resolución de problemas”, se recomienda que cuando menos algunas asignaturas del programa se organicen no tanto en torno a la enseñanza de la doctrina jurídica (método de exposición) ni a la lectura e interpretación de casos judiciales (método “Langdell”), sino respecto de los problemas a los que el estudiante se enfrentará *a posteriori* en dicha asignatura; de esta manera, se dice que el estudiante aprende a través de lo que un abogado hace en la realidad pero en un ambiente controlado o experimental.

Así las cosas, con el método de “resolución de problemas” el estudiante también aprende haciendo (*learning-by-doing*) pero de forma alternativa a cómo lo hace en la educación clínica; así, una típica sesión de clase de “resolución de problemas” recrea en el aula (laboratorio de casos) un escenario hipotético en el que el estudiante individualmente o en grupo, se enfrenta a una situación jurídica relevante desde diferentes perspectivas, simulando entonces roles comunes de un abogado, ya sea como negociador de un acuerdo entre partes en conflicto, defensor o asesor de un cliente, interrogador de un testigo, investigador de unos hechos, proyector de un concepto, redactor de una demanda, entre otros roles (Lubet, 1987: 125; Nathanson, 1997: 327). Una alternativa para desarrollar este método consiste en entregar al estudiante el problema (prediseñado por el profesor) para que lo trabaje por incluso varios días fuera del

aula, posteriormente redacte una opinión y se prepare entonces para presentarla o discutirla en el aula. Esta última alternativa permite, por ejemplo, que el estudiante profundice y organice de mejor manera el análisis jurídico (Moskovitz, 1992: 250), algo que los abogados suelen hacer con bastante frecuencia en su vida profesional.

Ahora, tanto el método de “educación clínica” como el de “resolución de problemas simulados”, entendidos en conjunto como “métodos de formación práctica”, permiten superar varios de los problemas (señalados desde el inicio de este texto) y que son comunes a la formación jurídica en Colombia a saber: la principal virtud de estos métodos es que permiten cerrar de manera particularmente efectiva la brecha entre la formación del abogado en la escuela y la “práctica” real del derecho, esto último en la medida que a través de ellos se desarrollan habilidades (*skills*) que se consideren *a posteriori* necesarias en el ejercicio profesional; la formación práctica fomenta además un mayor compromiso ético y moral del estudiante respecto del rol que se pretende del abogado en la sociedad y, finalmente, tanto la “educación clínica” como el método de “resolución de problemas simulados”, suponen ciertas ventajas de orden pedagógico en la enseñanza misma del derecho en comparación con el método tradicional de exposición.

En su orden, y en lo relativo con la formación de habilidades (*skills*) en el estudiante, se ha dicho que: la formación práctica perfecciona competencias necesarias en la actividad profesional tales como la comunicación jurídica oral y escrita, esto en la medida que el desarrollo de la clínica o de la sesión de resolución de problemas requiere normalmente de actividades tales como la simulación o asistencia real a audiencias judiciales, la asesoría directa de clientes, la redacción de memorandos, conceptos, minutas, demandas, apelaciones, etcétera (Pati

²¹ Sobre este punto, véase Sullivan *et al.* (2007: 54), quienes afirman que [“‘Pensar como un abogado’ se entiende como la capacidad para traducir una maraña de hechos a la claridad y precisión del procedimiento y de la doctrina y luego tomar la acción estratégica a través de la argumentación jurídica con el fin de avanzar en la causa de un cliente ante un tribunal o en negociación”].



y Mohanty, 2016: 121). Además, estos métodos por sí mismos coadyuvan a enfrentar la concepción tradicional y aislada del pensamiento jurídico respecto del contexto social en el que este actúa y respecto de otras disciplinas, un problema que, como se indicó previamente, es común en la formación jurídica local (Montoya, 2014: 181). Sobre este punto, se dice que a veces la resolución de un problema jurídico al que se enfrenta el estudiante supone que éste aplique conocimientos que ha adquirido en otro contexto, proceso para el cual se requiere necesariamente de un pensamiento abstracto e interdisciplinario (Christensen, 2009: 818).

En segundo lugar, tal como se mencionó antes, una de las mayores preocupaciones señaladas por algunos expertos acerca de la formación del estudiante de derecho en Colombia es el de la eventual responsabilidad de las escuelas de derecho en fomentar el comportamiento “ético” a partir incluso de la formación jurídica. Empero, aunque este problema está relativamente bien diagnosticado, son bastante incipientes las propuestas para afrontarlo. En este contexto, tanto el método de “resolución de problemas” como la educación clínica legal, ofrecen una particular alternativa de solución.

En efecto, existen indicios de que el desarrollo de un compromiso ético y social por parte del estudiante es una aptitud más relacionada con la experiencia propia o las vivencias personales que con la adquisición de conocimiento en sí mismo.²² Así las cosas, se dice que la educación clínica contribuye particularmente al desarrollo de valores éticos y morales en la medida que, al enfrentarse con problemas reales, el propio estudiante genera una conexión estrecha

y personal entre éste y aquel otro (el cliente) que requiere solucionar un problema, lo que a la postre genera en el primero un compromiso más intenso con su papel en la sociedad y con la idea de justicia que se supone debe defender (Sullivan *et al.*, 2007: 179).²³

A su turno, el método de “resolución de problemas” permite también desarrollar competencias relacionadas con la identificación y resolución de problemas éticos a los que se ve comúnmente enfrentado un abogado (Nicolae, 2015: 246-247); por ejemplo, bajo esta metodología es factible presentarle al estudiante un problema jurídico hipotético de manera tal que en éste se oculte además un dilema ético-profesional que el estudiante debiera poder reconocer y enfrentar de manera correcta (considérese un problema hipotético en el que, aunque no se diga explícitamente, el estudiante debería percibir que existe un conflicto de intereses).

Finalmente, en cuanto a las ventajas de orden pedagógico, los métodos de formación práctica permiten superar varios de los problemas descritos y asociados al método de “exposición” (*lecture*). Como se dijo, el método de “exposición” no provee incentivos para la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, pues éste tiende a esperar pasivamente que el profesor indique cuál es el conocimiento relevante que debe aprenderse. De ahí que se diga que el método de “exposición” está más centrado en lo que el profesor “enseña” y no en lo que el estudiante “hace” (Nathanson, 1997: 326-327). *Contrario sensu*, en los métodos de formación práctica, el proceso de aprendizaje está centrado y es responsabilidad principal del estudiante, en este caso, éste va adquiriendo progresivamente

²² Esta hipótesis tiene su origen en la formación de los profesionales de la Facultad de Medicina. Allá, más que la transmisión de conocimientos, se demuestra que al asumirse la responsabilidad por lo que pueda ocurrirle a un paciente, es lo que permite desarrollar en el estudiante su verdadero compromiso como médico (Sullivan *et al.*, 2007).

²³ Sobre este mismo punto, véase también Pati y Mohanty (2016: 119) quienes afirman que “[los] métodos [de educación clínica] no sólo sensibilizan a los estudiantes de derecho hacia las responsabilidades éticas y morales [...] sino que simultáneamente, crea en ellos el interés por proveer servicios a la comunidad mediante la abogacía del interés público”, también Kruse (2013: 33) “[las clínicas proveen la oportunidad única de integrar el conocimiento jurídico, la incertidumbre factual, las relaciones interpersonales y los retos éticos asociados a la práctica legal”].

—más bien descubriendo— los conocimientos jurídicos conforme va solucionando los problemas (reales o hipotéticos) que se le presentan, de suerte que el profesor pasa de desempeñar un simple rol de transmisor del conocimiento al de un facilitador del aprendizaje (Christensen, 2009: 817). En estrecha relación, y dado que con la formación práctica el estudiante participa más activamente en su proceso de aprendizaje, se dice que el propio estudiante tiende a formarse una actitud más crítica hacia el derecho y por lo mismo, adquiere un mejor autoconocimiento que le facilita evaluar de mejor manera sus fortalezas y debilidades de cara a la elección posterior de su área de especialización y el ejercicio profesional en sí. Finalmente, existen pruebas de que cuando el conocimiento es adquirido por el estudiante en un contexto fáctico, ya sea real o simulado (tal y como sucede en la clínica legal o con el método de “resolución de problemas”), aquél es mucho más fácil de recordar incluso con el paso del tiempo (Szabo, 1993: 203 y ss.).

Recomendaciones —tampoco exhaustivas— para una formación jurídica práctica en Colombia

En el contexto de la educación legal en Colombia, parecería previsible la reticencia de la academia —tradicional— centrada en el método de “exposición” por incorporar en la formación jurídica un mayor componente de “educación clínica” o de “resolución de problemas”. Ante esta situación, es importante señalar que estos últimos no buscan remplazar, si acaso pretenden complementar la metodología de “exposición” que en todo caso debe mantenerse y más bien combinarse con los métodos de formación práctica mencionados (Pati y Mohanty, 2016: 122).²⁴

1. En nuestra opinión, la combinación “ideal” entre el método tradicional de “exposición” y los métodos de formación práctica supondría que ciertas asignaturas se organizaran, por un lado, en una sesión de cátedra en la que acuden una gran cantidad de estudiantes, liderada por un profesor (), y adicionalmente sesiones más pequeñas de estudiantes —laboratorio de casos— reservadas exclusivamente para la “resolución de problemas” relacionados con la misma asignatura, cada una lideradas por un profesor diferente. Empero, como se puede intuir, esta organización “ideal” implica un incremento en los costos de la formación jurídica, algo que muchas escuelas no podrían o no estarían dispuestas a asumir.²⁵ A este respecto, una alternativa al menos inicial es, por ejemplo, reemplazar los tradicionales exámenes de conocimientos, relativamente comunes en las escuelas de derecho en Colombia, y en su lugar someter a los estudiantes a una prueba en la cual, en un tiempo determinado (incluso días), traten de aproximarse a unos hechos, detecten un problema jurídico y propongan una solución, ya sea preparando un concepto jurídico, una demanda o un borrador de acuerdo.

2. De decidirse a profundizar a través de las diferentes asignaturas del programa de derecho la implementación del método de resolución de problemas (cuando éstos son hipotéticos), vale decir que la “creación” de los problemas mismos a trabajar en el aula —laboratorio de casos— debe responder a unos criterios mínimos a fin de que las habilidades (*skills*) que este método desarrolla efectivamente se formen en el estudiante. Al respecto, Nathanson (1997) recomienda, por ejemplo, que los problemas que diseña el profesor sean fáciles de leer, realistas, actuales, relevantes en la práctica profesional, consistentes con los objetivos del método de resolución de problemas

²⁴ “[...]ningún método de enseñanza es individualmente suficiente. Una combinación de diferentes métodos que genere una variedad de aproximaciones es la manera más efectiva de mejorar el aprendizaje en la escuela de derecho” (Garretson *et al.*, 2014: 65).

²⁵ Una de las objeciones comunes a la implementación del método de educación clínica y de resolución de problemas es que implican un mayor costo en la formación jurídica (Moskovitz, 1992: 247; Kruse, 2013: 36), costo que normalmente no se puede financiar sino es trasladándolo a las matrículas de los mismos estudiantes.



y que representen un auténtico reto para el estudiante. Como se ha sugerido, resulta recomendable además que los problemas sean trabajados a través de simulaciones en las que se asignan diferentes roles de abogados a los estudiantes, por ejemplo, en el marco de la asignatura de responsabilidad civil, asignando roles de asesor de la víctima o del victimario, o de un testigo en una audiencia judicial —simulada— sobre un accidente de tránsito.

3. Al margen de que la educación clínica y el método de resolución de problemas al parecer se diferencian entre sí en la medida que en este último suele no existir un cliente o problema “real”, ello no obsta para que incluso los problemas tratados en el aula —laboratorio de casos— no deban ser problemas reales e importantes. Sobre el particular, existen múltiples problemas jurídicos particularmente sensibles que no requieren necesariamente de la representación de un abogado, pero que no obstante pueden requerir asesoría jurídica —no necesariamente profesional— la cual bien puede ser suministrada por los estudiantes incluso en el marco de un aula de clase.

Al respecto, suele considerarse que un abogado “ideal” es aquel que en ocasiones deja de lado sus intereses personales y en su lugar se involucra en la defensa de causas legales en las que está envuelto el interés público; aspecto que es incluso uno de los componentes del compromiso ético y social exigible de un abogado (Edwards, 1992: 66-67); de ahí que en algunas sociedades exista la cultura y la exigencia de que las firmas de abogados e incluso los estudiantes de derecho dediquen parte de su tiempo y recursos a realizar actividades *pro bono* (Freamon, 1992: 1231).

Ahora, en el contexto colombiano existen muchas causas, problemas jurídicos en los que está envuelto el interés público y en las que simultáneamente los afectados poseen dificultades para acceder efectivamente a los servicios jurídicos, ya sea por las condiciones económicas de los mismos afectados o porque éstos no pueden coordinarse entre sí. Dentro del primer grupo considérese el caso del trabajador de

bajos ingresos que es despedido o el paciente que requiere acceder a un tratamiento médico o a un medicamento que no está condiciones de pagar; dentro del segundo grupo considérense los problemas en los que está envuelto un derecho colectivo como la protección al medio ambiente, o los intereses de poblaciones particularmente sensibles (por ejemplo, los derechos de las madres cabeza de familia o de la población LGBTI). En un sentido estricto, las causas mencionadas no requieren necesariamente de la representación de un abogado (por ejemplo, la presentación de la acción de tutela en el caso del paciente, o la acción popular en el caso de los derechos colectivos) y por tanto, pueden ser problemas que, cuando menos, pueden ser asesorados por estudiantes ya sea a través de una clínica legal o incluso en el marco de una clase de “resolución de problemas”.

4. Nótese que lo indicado en el numeral anterior desdibuja los límites y nos acerca nuevamente al rol y la importancia de fomentar la educación clínica no sólo al final de la carrera sino a lo largo de todo el programa de formación del estudiante de derecho. Como se sostuvo, la idea de fondo es que *prima facie* no hay razón para que las actividades de asesoría de clientes y de problemas reales deba reservarse —como hoy sucede en Colombia— al último año y en el marco de la actividad del “consultorio jurídico”. Como también se argumentó, algunos defienden que la educación clínica debería extenderse incluso al estudiante “primerizo”. Así por ejemplo, es factible que incluso estudiantes de los primeros semestres participen en jornadas de sensibilización y capacitación en escuelas, centros comunales, etcétera en los cuales estos estudiantes puedan interactuar con la población y cuando menos suministrar información jurídica básica sobre múltiples aspectos relevantes (entre otros, informar acerca de las condiciones y los requisitos que debe cumplirse para acceder a cierto subsidio económico de parte del Estado, o informar el trámite para presentar un derecho de petición ante una autoridad gubernamental).

5. Finalmente, así como en la actividad profesional (por ejemplo, en una firma de abogados) aquellos de mayor experiencia (jefes) suelen señalar en la práctica del día a día los errores que cometen los abogados recién egresados (subalternos), por la misma razón, en los métodos de formación práctica es necesario —y de hecho se considera una “buena práctica”— que en la escuela de derecho, los estudiantes reciban un *feedback* de sus profesores acerca de la manera en cómo aquellos están enfrentándose a la solución de los problemas (Stuckey, 2007: 92 y ss.). Lo anterior se sustenta en la tesis ya mencionada de que, en términos pedagógicos, el aprendizaje a través del error suele producir una experiencia más memorable y, por tanto, cuando los estudiantes reciben un *feedback* de sus profesores, la consecuencia de ello es que los conocimientos incluso doctrinales se afianzan de mejor manera y tienden a retenerse por mucho más tiempo.

Conclusiones

Las problemáticas y los retos contemporáneos que enfrenta la formación de los estudiantes de derecho en Colombia, son actualmente parte de la agenda política gubernamental en materia de educación superior. Aunque estos problemas se encuentran relativamente identificados, son también bastante heterogéneos entre sí pues van desde cuestiones relacionadas con la calidad de la formación hasta otras relativas a la dimensión ética de la profesión legal y la correlativa responsabilidad de las escuelas de derecho sobre el particular. En ocasiones se piensa —sin razón— que aquella y esta cuestión pueden afrontarse a través de estrategias inmediatas, por ejemplo, conminar a las escuelas de derecho a que mejoren las condiciones de sus profesores u obligarlas a que incluyan una “cátedra” de ética en el programa regular. Empero, este tipo de soluciones pierden de vista que los retos mediatos de la educación legal están

más bien determinados por la presión ejercida por el mercado para que egresen de las escuelas estudiantes mejor preparados para enfrentar un entorno cada vez más competitivo. Así las cosas, consideramos que las escuelas deberían concentrarse en diseñar mallas curriculares particularmente acordes con el paradigma de la globalización, y que simultáneamente promocionen una forma de educación más práctica —y menos dogmática—, a través del entrenamiento del estudiante en la identificación y, sobre todo, la solución de problemas jurídicos, ya sean éstos reales (educación clínica legal) o hipotéticos (método de “resolución de problemas simulados”).

Ahora, podría objetarse que al concentrarse en promocionar una formación más globalizada y práctica en la educación legal en Colombia, dadas las presiones del mercado, supone dejar de lado otros problemas mencionados, que no son menos importantes y urgentes. Al respecto, consideramos que una de las tesis derivadas del presente escrito es que —por el contrario— una formación jurídica más globalizada y práctica constituye una medida que permite afrontar de manera efectiva, y en el largo plazo, muchos de los retos actuales de la formación de los estudiantes de derecho en el país, incluidos aquellos relacionados con la calidad en la formación y el compromiso ético exigible al abogado. Así, por ejemplo, consideramos que mientras una educación legal más globalizada tiene un efecto positivo en la calidad de la formación, una educación más práctica tiene un efecto positivo en el compromiso ético del estudiante.

Por supuesto, lo indicado en este documento, lejos de ser un examen exhaustivo, pretende más bien sentar una base preliminar para una discusión más profunda acerca de los problemas, los retos y las eventuales soluciones relacionadas con el tipo formación que reciben los estudiantes en las escuelas de derecho en Colombia. ■



Referencias

- Alviar, H. (2008), "The classroom and the clinic: the relationship between clinical legal education, economic development and social transformation", en *UCLA Journal of International Law and Foreign Affairs*, vol. 13, núm. 1, pp. 197-217.
- Atienza, S. (2012), "The evolution of legal education in Spain", en *Journal of Legal Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 468-478.
- Bentley, D. y J. Squelch (2014), "Employer perspectives on essential knowledge, skills and attributes for law graduates to work in a global context", en *Legal Education Review*, vol. 24, núm. 1, pp. 95-116.
- Bernabe-Riefkohl, A. (1995), "Tomorrow's law schools: globalization and legal education", en *San Diego Law Review*, vol. 32, núm. 1, pp. 137-162.
- Bliss, L. y S. Chinvinijkul (2014), "Preparing law students for global practice: an innovative model for teaching lawyering skills and social justice in a large enrolment law course", en *Asian Journal of Legal Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-13.
- Bloch, Frank (2011), *The global clinical movement: educating lawyers for social justice*, Nueva York, Oxford University Press.
- Cassidy, R. M. (2015), "Reforming the law school curriculum from the top down", en *Journal of Legal Education*, vol. 64, núm. 3, pp. 428-442.
- Chakraborty, A. y Y. Ghosh (2015), "Promoting continuing legal education: a step towards implementing the second generation legal reforms for creating competent lawyers in the new century", en *Asian Journal of Legal Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 29-45.
- Chesterman, S. (2008), "The globalisation of legal education", en *Singapore Journal of Legal Studies*, núm. 1, pp. 58-67.
- Chih-hsiung Chen, T. (2012), "Legal education reform in Taiwan: are Japan and Korea the models?", en *Journal of Legal Education*, vol. 62, núm. 1, pp. 32-65.
- Christensen, L. (2009), "The power of skills: a study of lawyering skills grades as the strongest predictor of law school success (or in other words, it's time for legal education to get serious about skills training if we care about how our students learn)", en *St. John's Law Review*, vol. 83, núm. 3, pp. 795-826.
- Clark, D. (1998), "Transnational legal practice: the need for global law school", en *American Journal of Comparative Law Supplement*, núm. 46, pp. 261-274.
- Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2004), *Reforma Pensum Expte. N° 34.392/85*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Daly, M. (2005), "Tourist or resident?: educating students for transnational legal practice", en *Penn State International Law Review*, vol. 23, núm. 4, pp. 785-786.
- Du Marais, B. (2012), "Training lawyers for a globalized world in economic crisis", en *Journal of Legal Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 455-461.
- Edwards, H. (1992), "The growing disjunction between legal education and the legal profession", en *Michigan Law Review*, vol. 91, núm. 1, pp. 34-78.
- Ellet, W. (2007), *The Case Study Handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases*, Cambridge, Harvard Business School Press.
- Freamon, B. (1992), "Blueprint for a Center for Social Justice", en *Seton Hall Law Review*, vol. 22, núm. 4, pp. 1225-1249.
- Fuentes-Hernández, A. (2002), "Globalization and legal education in Latin America: issues for law and development in the 21st century", en *Penn State International Law Review*, vol. 21, núm. 1, pp. 39-59.
- Gardner, J. (1980), *Legal imperialism: american lawyers and foreign aid in Latin America*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Garretson, H., T. Krause-Phelan, J. Siegel y K. Zech Thela (2014), "The value of variety in teaching: a professor's guide", en *Journal of Legal Education*, vol. 64, núm. 1, pp. 65-92.
- Grimes, R. (2014), "Accessing justice: the role of law school legal clinics in conflict-affected societies", en *Asian Journal of Legal Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 71-87.
- Ibusuki, M. (2010), "Quo vadis: first year inspection to

- Japanese Mixed Jury Trial”, en *Asian-Pacific Law & Policy Journal*, vol. 12, núm. 1, pp. 24-58.
- Joy, P., S. Miyagawa, T. Suami y C. Weisselberg (2006), “Building clinical legal education programs in a country without a tradition of graduate professional legal education: Japan educational reform as a case study”, en *Clinical Law Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 417-458.
- Kerper, J. (1998), “Creative problem solving vs. the case method: a marvelous adventure in which Winnie-the-Pooh Meets Mrs. Palsgraf”, en *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, pp. 351-374.
- Klein, E. (1993), “Legal education in Germany”, en *Oregon Law Review*, vol. 72, núm. 4, pp. 953-956.
- Kruse, K. (2013), “Legal education and professional skills: myths and misconceptions about theory and practice”, en *McGeorge Law Review*, vol. 45, núm. 1, pp. 7-49.
- Lubet, S. (1987), “What we should teach (but don't) when we teach trial advocacy”, en *Journal of Legal Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 123-143.
- Lutz, R. (2012), “Reforming approaches to educating transnational lawyers: observations from America”, en *Journal of Legal Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 449-454.
- Matsui, S. (2012), “Turbulence ahead: the future of law schools in Japan”, en *Journal of Legal Education*, vol. 62, núm. 1, pp. 3-31.
- Mijatov, T. (2014) “Why and how to internationalise law curriculum content”, en *Legal Education Review*, vol. 24, núm. 1, pp. 143-157.
- Mills, J. y T. McLendon (2006), “Law school as agents of change and justice reforms in the america”, *Working Paper*, <https://www.law.ufl.edu/_pdf/academics/centers/cgr/9th_conference/Mills_McLendon_Law_Schools_as_Agent_of_Change.pdf> [Consulta: agosto de 2016].
- Ministerio de Justicia (2015), “El reto de las facultades de derecho es darles a los colombianos los abogados que la justicia necesita: Viceministra de Justicia”, Colombia, <<http://www.minjusticia.gov.co/Noticias/TabId/157/ArtMID/1271/ArticleID/902/El-reto-de-las-facultades-de-derecho-es-darles-a-los-colombianos-los-abogados-que-la-justicia-necesita-Viceministra-de-Justicia.aspx>> [Consulta: julio de 2016].
- Ministerio de Justicia (2015b), “Foro Nacional de Educación Jurídica concluye que es hora de repensar la formación de los abogados”, Colombia, <<http://www.minjusticia.gov.co/Noticias/TabId/157/ArtMID/1271/ArticleID/959/Foro-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-Jur%C3%ADdica-concluye-que-es-hora-de-repensar-la-formaci%C3%B3n-de-los-abogados.aspx>> [Consulta: julio de 2016].
- Ministerio de Justicia (2016), “En Colombia, tres de cada 10 abogados se forman en programas académicos con acreditación de alta calidad”, Colombia, <<http://www.minjusticia.gov.co/Noticias/TabId/157/ArtMID/1271/ArticleID/2296/En-Colombia-tres-de-cada-10-abogados-se-forman-en-programas-acad233micos-con-acreditaci243n-de-alta-calidad.aspx>> [Consulta: junio de 2016].
- Mittal, R. y K. Sreemithun (2012), *Legal aid: catalyst for social change*, New Delhi, India, Satyam Law International.
- Moens, G. (2007) “Mysteries of problem-based learning: combining enthusiasm and excellence”, en *University of Toledo Law Review*, vol. 38, núm. 2, pp. 623-632.
- Molina, C., M. T. Carreño, R. Sayas, M. Montoya, D. Herrero y J. Álvarez (2014), *Diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de Derecho de las Instituciones de Educación Superior en Colombia*, Bogotá, Corporación Universitaria Remington.
- Montoya, J. (2014), “El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica”, en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 3, pp. 177-200.
- Morissette, Y. M. (2002), “McGill's integrated civil and common law program”, en *Journal of Legal Education*, vol. 52, núm. 1/2, pp. 12-28.
- Moskovitz, M. (1992), “Beyond the case method: it's time to teach with problems” en *Journal of Legal Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 241-270.
- Nathanson, S. (1997), “Legal education: designing problems to teach legal problem solving”, en *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, pp. 325-349.



- Newman, S. (2015), "Discussing advocacy skills in traditional doctrinal courses", en *Journal of Legal Education*, vol. 65, núm. 1, pp. 207-228.
- Nicolae, M. (2015), "Legal education, legal practice and ethics", en *Legal Education Review*, vol. 25, núm. 1, pp. 237-250.
- Oda, H. (1999), *Japanese law*, Tokyo, Oxford University Press.
- Oh, S. (2005), "Globalization in legal education of Korea", en *Journal of Legal Education*, vol. 55, núm. 4, pp. 525-527.
- Park, R. (2010), "The globalizing jury trial: lessons and insights from Korea", en *The American Journal of Comparative Law*, vol. 58, núm. 3, pp. 525-582.
- Pati, J. y M. Mohanty (2016), "Clinical legal education —A bare necessity in the scientific era", en *Asian Journal of Legal Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 117-123.
- Peña, C. (2000), "Characteristics and challenges of Latin American legal education", <<http://www.aals.org/2000international/english/latinamerica.htm>> [Consulta: junio de 2016].
- Petersen, B. (2013), "Beyond Langdell: innovating in legal education", en *Catholic University Law Review*, vol. 62, núm. 3, pp. 643-674.
- QS (2016), *QS World University Rankings 2015/16*, <[http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=">](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=) [Consulta: junio de 2016].
- Ribstein, L. (2010), "Practicing theory: legal education for the twenty-first century", en *Iowa Law Review*, vol. 96, núm. 5, pp. 1649-1676.
- Sampedro, J. (2016), "Colombia clama por abogados formados con perspectiva moral y ética", en *Ámbito Jurídico*.
- Schermers, H. (1993), "Legal education in Europe", en *Common Market Law Review*, vol. 30, núm. 1, pp. 9-15.
- Sengupta, A. y D. Rakshit (2015), "Modernization of legal education in India: the interdisciplinary approach to education", en *Asian Journal of Legal Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 57-66.
- Spencer, B. (2012), "The law school critique in historical perspective", en *Washington & Lee Law Review*, vol. 69, núm. 4, pp. 1949-2063.
- Stuckey, R. (2007), *Best practices for legal education: a vision and a road map*, Columbia, Clinical Legal Education Association.
- Sullivan, W., A. Colby, J. Welch, L. Bond y L. Shulman (2007), *Educating lawyers: preparation for the profession of law*, Stanford, Wiley.
- Szabo, A. (1993), "Teaching substantive law through problem based learning in Hong Kong", en *Journal of Professional Legal Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 195-210.
- Thies, D. (2010), "Rethinking legal education in hard times: the recession, practical legal education, and the new job market", en *Journal of Legal Education*, vol. 59, núm. 4, pp. 598-622.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2010), *Proyecto de modificación del plan y programas de estudios de la licenciatura en derecho*, México, UNAM-Facultad de Derecho.
- Walker, C. (1993), "Legal education in England and Wales", en *Oregon Law Review*, vol. 72, núm. 4, pp. 943-951.
- Wenzler, H. y K. Kwietniewska (2012), "Educating the global lawyer: the German experience", en *Journal of Legal Education*, vol. 61, núm. 3, pp. 462-467.
- Wilson, M. (2010), "U.S. Legal education methods and ideals: application to the Japanese and Korean systems", en *Cardozo Journal of International and Comparative Law*, vol. 18, núm. 2, pp. 295-357.
- Wilson, R. (2004), "Training for justice: the global reach of clinical legal education", en *Penn State International Law Review*, vol. 22, núm. 3, pp. 421-431.

Cómo citar este artículo:

Monroy-Cely, Daniel-Alejandro (2018), "Hacia una educación jurídica práctica y globalizada en Colombia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IX, Núm. 26, pp. 130-152, [consulta: fecha de última consulta].