

Entre la tradición y el modelo por competencias: siete tesis sobre el diseño de los planes de estudio en la carrera de Derecho

*Between tradition and competency-based approach:
Seven theses on designing law curriculum*

Roberto Lara Chagoyán

 <https://orcid.org/0000-0003-1692-8826>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Correo electrónico: rlarac@tec.mx

Recepción: 3 de junio de 2024 | **Aceptación:** 2 de septiembre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2024.170.19194>

Resumen: El objetivo de este trabajo es defender una propuesta para el diseño de los planes de estudio de la carrera de Derecho, que esté alineado a las necesidades del Estado constitucional. A partir de la comparación entre los modelos tradicional —u ortodoxo— y de competencias (EBC), extraídos de la literatura especializada, plantearé siete tesis a favor de un modelo que toma elementos de cada uno y omite otros. El resultado obtenido es una combinación virtuosa que evita los vicios de cada enfoque. Algunos elementos provienen en exclusiva del modelo ortodoxo, otros del EBC, y otros más son apoyados por ambos. El resultado al que se aspira es que los planes de estudio que sigan estas sugerencias promuevan una formación integrada por un saber consciente, combinado con habilidades prácticas, sin menoscabo de ninguna de las dos.

Palabras clave: enseñanza del derecho; educación basada en competencias; enseñanza ortodoxa; Estado constitucional de derecho; dogmática jurídica.

Abstract: The objective of this work is to defend a proposal for the design of the Law curriculum that is aligned with the needs of the Constitutional State. Based on the comparison between two models: the traditional or orthodox and the Competency-Based Education (CBE), taken from specialized literature, I will present seven theses in favor of a model that takes elements from each one and omits others. The result obtained is a virtuous combination that avoids the flaws of each approach. Some elements come exclusively from the orthodox model, others from the CBE, and others are supported by both. The desired result is that the curriculum plans that follow these suggestions promote an education that combines conscious knowledge with practical skills, without neglecting either of them.

Keywords: teaching of law; competency-based education; orthodox teaching; constitutional rule of law; legal dogmatics.

Sumario: I. Planteamiento: dos tópicos y una necesidad. II. Dos modelos de enseñanza del Derecho para orientar los planes de estudio. III. Estado constitucional y enseñanza del derecho. IV. Siete tesis conciliadoras sobre el diseño de los planes de estudio. V. Conclusiones. VI. Referencias.

I. Planteamiento: dos tópicos y una necesidad

En este trabajo me propongo a demostrar que, en materia de enseñanza del derecho, el modelo tradicional y el de educación basada en competencias (EBC) pueden aportar estrategias y postulados necesarios para lograr una formación sólida del estudiantado y, al mismo tiempo, que ambos tienen zonas oscuras que sería conveniente evitar. Los valores del Estado de derecho constituyen la medida para determinar qué es oscuro y qué no lo es.

Por formación sólida me refiero a un saber consciente combinado con habilidades prácticas, sin menoscabo de ninguna de las dos; en otras palabras, propugno por una enseñanza del derecho que contribuya a la formación de juristas que entiendan, con sentido crítico, el fenómeno jurídico; que cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar alguna de las profesiones jurídicas; que estén dispuestos a incrementar su cultura jurídica durante toda su vida, y que estén genuinamente comprometidos con los valores constitucionales.

Debo aclarar que este análisis se enfoca a los planes de estudio de la carrera de Derecho, por lo que, con relación a los modelos de enseñanza referidos no profundizaré más allá de lo necesario.

De alguna manera, este trabajo está inspirado en el “Modelo Tec 21”, del Tecnológico de Monterrey, donde actualmente trabajo como docente e investigador. Esa institución tomó como base el modelo EBC, pero lo hizo —y lo sigue haciendo— de forma particular y, a mi juicio, virtuosa. Lo anterior, porque reúne a una serie de expertos en cada disciplina que, acompañados de un equipo pedagógico, deliberan profusamente sobre cada cambio y cada

especificidad. No obstante, también existen áreas de oportunidad que me permitiré señalar estrictamente a título personal.

El “Modelo Tec 21” se define como

[Un modelo] orientado al desarrollo de competencias tanto disciplinares como de formación general, a través de la vivencia de retos vinculados a situaciones de realidad. El modelo usa como referente importante el marco de la Educación Basada en Competencias (EBC), abundantemente documentado en la literatura formal de la educación.

En el Modelo TEC21 se entiende por competencia la integración consciente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permite enfrentar con éxito situaciones tanto estructuradas como de incertidumbre. Las competencias integran conocimientos y procedimientos propios de la disciplina, así como las actitudes y valores necesarios al formar profesionistas participativos y comprometidos con la sociedad. (ITESM, 2019)

Esta filosofía es la que me ha hecho reflexionar a propósito de los modelos, porque, desde mi punto de vista, es un tanto peculiar al tomar en cuenta algunos factores que podrían considerarse más bien tradicionales; sin que ello suponga ninguna regresión. En su momento, formé parte del equipo de diseño de los planes de estudio de la carrera de Derecho, y así como aprendí, tuve muchas inquietudes que ahora desarrollo de forma más académica.

He estructurado este trabajo partiendo de dos auténticos tópicos: 1) que la educación jurídica tradicional formalista, basada mayoritariamente en la memorización, ha quedado obsoleta, por lo que se considera imperativo romper con ese paradigma (Böhmer, 2005, p. 34) y, 2) que, para aspirar a que los alumnos *realmente sepan* derecho (es decir, para superar el modelo de enseñanza formalista), es necesario adoptar un modelo inspirado en la EBC: una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno, que se traduce en la conjunción del “saber” y el “saber hacer”, con actitudes y estilos sobre cómo hacer las cosas en cada campo de trabajo (García Martínez, 2007, p. 166).

Cuando se habla de tópicos o lugares comunes, se sabe que no todo lo que se dice en ellos es verdadero; pero tampoco es completamente falso. La enseñanza tradicional, ciertamente, puede parecer obsoleta por haber

sido concebida para el Estado legal. Sin embargo, el salto que pretende darse hacia un modelo EBC no necesariamente garantiza una enseñanza que logre satisfacer las exigencias del Estado constitucional. Por ello, conviene presentar bajo su mejor luz los modelos referidos, con el fin de fijar con mayor precisión los extremos de la discusión. Por ello, el apartado II estará dedicado a determinar qué habremos de entender por enseñanza tradicional y por EBC, cada una con sus respectivas críticas.

Si el Estado constitucional ha de ser la brújula con la que habremos de orientar los razonamientos a favor de un determinado diseño, entonces resulta indispensable analizar la relación existente entre los fines y valores de dicho Estado con la enseñanza del derecho. A tal propósito dedicaré el apartado III. Finalmente, en el apartado IV, desarrollaré las siete tesis a las que alude el título del artículo.

II. Dos modelos de enseñanza del Derecho para orientar los planes de estudio

1. *La enseñanza ortodoxa o tradicional y sus críticas*

Rodolfo Vázquez, a partir de los análisis de José Ramón Cossío y Martín Böhmer, asume que la concepción de la enseñanza tradicional u ortodoxa está íntimamente relacionada con la concepción positivista del derecho del siglo XIX (“Exégesis” francesa, “Jurisprudencia de conceptos” alemana, y “Jurisprudencia analítica” inglesa). Así, a partir de este análisis, podemos afirmar que la enseñanza tradicional del derecho se caracteriza por las siguientes notas: *a)* desde el punto de vista del enfoque, el fenómeno jurídico se estudia desde una perspectiva estrictamente normativa, bajo la óptica del positivismo jurídico decimonónico; *b)* el objeto de estudio son las normas generales (leyes), sin incluir análisis críticos, históricos o de otra índole; *c)* la finalidad de la enseñanza es que los egresados aprendan a memorizar, explicar y reproducir con la mayor claridad posible el ordenamiento jurídico; *d)* la evaluación consiste en medir cuánto recuerda el alumno y, *e)* como consecuencia de lo anterior, no es necesaria la docencia profesional; los juristas prácticos pueden cubrir, incluso a manera de *hobby*, esa función (Vázquez, 2008, pp. 221-226).

En el mismo sentido, María de los Ángeles Ramallo recoge una cita, que conviene transcribir, de Mirjan Damaska mediante la cual caracteriza puntualmente este modelo tradicional:

En 1968, Mirjan Damaska publicó su famoso artículo «*A continental lawyer in an American law school: Trials and tribulations of adjustment*», en el que describió la enseñanza del derecho en los países de esta tradición [civil Law] como una que: i) está basada en la conceptualización teórica (el análisis de conceptos, su significado, naturaleza y relación con otros conceptos); ii) presenta tanto una vista panorámica de las ramas más importantes del derecho como un estudio abstracto de los códigos de forma y procedimiento; y iii) enfatiza en una forma de razonar que busca la respuesta «correcta», por contrario al «mejor argumento» propio de la forma de razonar de la tradición del *Common Law*. (Ramallo, 2020, pp. 11-12)

Aun cuando es claro que este modelo ha venido abandonándose paulatinamente tanto en Europa continental como en América Latina, especialmente durante los últimos 30 años (Pérez Pedromo, 2005, p, 196), no podemos afirmar con propiedad que esté completamente desterrado, ya que importantes universidades continúan aplicándolo o, al menos, mantienen una marcada influencia en sus planes de estudio, que siguen siendo un reflejo de los códigos sustantivos y adjetivos. En el caso de México, la Escuela Libre de Derecho es el mejor ejemplo de ello;¹ aunque también lo son la Facultad de Derecho de la UNAM² y la Universidad Iberoamericana³, por sólo mencionar algunas.⁴

Hasta aquí la descripción del modelo. Pasemos a las críticas. Una de las más importantes y significativas tiene que ver con que la educación jurí-

¹ <https://www.eld.edu.mx/plan-de-estudios/>

² <https://www.dgae-siae.unam.mx/educacion/planes.php?acc=est&pde=2125&planop=1>

³ https://licenciaturas.ibero.mx/licenciatura-en-derecho?utm_source=Derecho&utm_medium=Bn&utm_campaign=Derecho

⁴ Para mayor detalle, es importante penetrar en cada uno de los temarios de cada materia, pues ahí es donde se advierte el reflejo de los códigos. Asimismo, no podemos afirmar que por el hecho de que estas universidades, como la enorme mayoría en México, mantengan una marcada influencia del enfoque tradicional, no hayan implementado cambios modernizadores en sus sistemas de enseñanza.

dica tradicional, al ser formalista y estar basada mayoritariamente en la memorización, no funciona; ya que, como dice Juan Ramón Capella, lo único que se puede esperar de ella es averiguar lo que el estudiante *recuerda*, pero no necesariamente lo que *sabe* (Capella, 1998, p. 75). *Recordar* y *saber* no son equivalentes. No tener clara esta diferencia es, quizás, el defecto más grande del modelo ortodoxo.

Nadie sensato negaría que la educación formalista es deficiente, porque no dota a los estudiantes de auténticas herramientas de análisis y argumentación para enfrentar problemas prácticos. En efecto, ese tipo de formación no garantiza la solvencia técnica de los juristas noveles, quienes han de superar, en la mayoría de los casos, una curva de aprendizaje con casos reales en el bufete, firma, despacho, estudio, juzgado, notaría o empresa en la que habrán de continuar y complementar su formación.

No obstante, desde mi punto de vista, algo de bueno tiene la enseñanza tradicional: busca que el estudiante desarrolle, además de un conocimiento muy completo del sistema, un método jurídico que se integra por la teoría y la filosofía del derecho, las llamadas “partes generales” y un componente de cultura jurídica general (historia del derecho y las instituciones jurídicas, derecho comparado, entre otras) que, al menos en el caso de los buenos profesores, acompaña varias materias.

Por otra parte, los defensores del modelo siguen considerando que nada tiene de particular que el aprendizaje del derecho se realice en dos etapas: una predominantemente teórica, dentro de la universidad, y otra práctica, fuera de ella. El modelo de competencias, por el contrario, apunta a que las dos etapas se fundan en una sola, es decir, que dentro de la universidad se concilie el *saber* con el *saber hacer*.

2. *El modelo EBC y sus críticas*

Para este modelo, la enseñanza del derecho no debe basarse en una mera acumulación de conocimientos, sino fundamentalmente en la adquisición de competencias.

Aedo Barrena identifica con claridad, las características del modelo de competencias:

La formación por competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico. No pretenden una representación ideal de todo el modelo pedagógico, sino que centran concretamente en la enseñanza y la evaluación [...] Las competencias de centran en: a) la integración de los conocimientos, de los procesos cognitivos, las destrezas, la habilidades y valores; b) la construcción de los programas de formación de acuerdo con las necesidades del contexto; c) la orientación de la educación por medio de estándares en todos sus procesos. (Aedo Barrena, 2014, p. 105)

Petra Llamas García extrajo del proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) de la OCDE, la definición de competencia:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Llamas García, 2014)

La misma autora, señala acerca de la definición anterior:

Es una definición en apariencia bastante completa, lástima que los sistemas educativos no hayan sabido implementarla y que hoy la educación por competencias se haya convertido en un galimatías que pocos entienden y que muchos menos saben cómo aplicar y sobre todo cómo evaluar. (Llamas García, 2014)

En efecto, las ventajas de este nuevo modelo parecen, a primera vista, notables porque idealmente parecen cubrir todas las necesidades de un jurista en ciernes: una cultura jurídica robusta y una profesionalización destacada; en otras palabras: una superación del formalismo. Sin embargo, estas virtudes no resultan precisamente obvias en ese modelo, ya que desde su implementación ha despertado no pocas críticas. Enunciaré algunas de las más significativas.

a) Se trata de un modelo que ha sido impuesto, por ejemplo, mediante el “Plan Bolonia” (Rosique Cedillo y Rosique Cabañas, 2011, p. 232); y su remedio en Latinoamérica; así como por el Programa Internacional para

la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de 1997 (López Betancourt y Fonseca Luján, 2015, p. 640). Como sucede en todas las imposiciones, los verdaderos interesados no fueron consultados, tal y como lo expresa Petra Llamas García:

La educación por competencias llegó a las aulas sin el consenso de los verdaderos protagonistas del hecho educativo, nadie les preguntó y nadie los consideró a la hora de instaurarlas, de manera que tuvieron que iniciar sin una capacitación a fondo y sin que lo entendieran del todo. Hicieron del ensayo y el error una forma de trabajo y en muchos casos acabó imponiéndose la simulación. (Llamas García, 2014)

b) Puede ser útil para tareas técnicas, donde el “saber hacer” tiene más peso que el “saber”. En palabras de Llamas García:

La enseñanza por competencias es rescatable en la capacitación de operarios y personas que necesitan un adiestramiento en cualquier oficio. También funciona muy bien en carreras técnicas donde el saber hacer tiene más peso que el saber; sin embargo, capacitar no es educar, así que habría que revisar con cuidado si con esta metodología el sistema educativo está a la altura de los nuevos retos o si únicamente retrocedió al tipo de educación que se impartía en la era industrial. (Llamas García, 2014)

c) Tiende a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación en beneficio del estudiante (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 235).

d) Constituye una distorsión de lo que debiera ser la enseñanza, porque promueve una suerte de “autismo educativo” mediante el que se preparan “profesionales efímeros” (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 242); y es un caballo de Troya de las empresas en la universidad (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 240).

e) Finalmente, enuncio un conjunto de críticas referidas a la idea misma de competencia:

1. Los primeros programas de EBC se centraron en las competencias en detrimento del papel del conocimiento. La educación profesional compleja no podía conceptualizarse ni definirse completamente mediante una lista de competencias clave.
2. La EBC ignora el proceso educativo y se centra únicamente en determinados resultados medibles y prácticos.
3. Las críticas contra el enfoque conductista de la CBE incluyen la opinión de que una EBC conductista es estrechamente utilitarista y utiliza un enfoque instrumental que implica una fragmentación de las asignaturas. Se critica la EBC conductista por ignorar las conexiones entre tareas, los atributos que subyacen al rendimiento, el significado, la intención o disposición a actuar, el contexto del rendimiento, y el efecto de los aspectos interpersonales y éticos.
4. La EBC reduce la educación a una forma de ingeniería humana porque considera la educación como un instrumento para alcanzar fines específicos y predefinidos. (Jacobus F., citado por Martí, 2023)

Desde mi punto de vista, no se pueden generalizar ni todos los halagos ni todas las críticas que se ciernen sobre el modelo, porque, en primer lugar, su implementación es sumamente heterogénea y, por lo menos en México, no ha sido forzada por alguna legislación. Más bien, podríamos considerar que algunos experimentos han tenido más éxito que otros, y que en el peor de los casos las llamadas competencias se han impostado en los planes tradicionales. El caso que conozco de primera mano (el del Tecnológico de Monterrey) es, sin lugar a duda, el que más se ha tomado en serio el modelo de competencias en México, sin caer en los vicios mencionados anteriormente; aunque, como se verá más adelante, no deja de presentar algunos pocos puntos críticos.

III. Estado constitucional y enseñanza del derecho

El Estado legal de derecho se caracteriza por la primacía que tiene el Poder Legislativo en la división de poderes. El parlamento o Poder Legislativo era el centro del poder, y los jueces se limitaban a ser “la boca de la ley”. La ley, entonces, representaba el centro de todas las discusiones; por ella, se podían

identificar los derechos, las competencias de las autoridades y las garantías; en suma, en el Estado legal el centro de gravedad era la ley y lo que podemos llamar la “dimensión de la autoridad” (Atienza, 1997, p. 482).

Por su parte, el Estado constitucional es una evolución del Estado legal, caracterizado por una serie de cambios político-jurídicos ocurridos después de la Segunda Guerra Mundial, y particularmente después de los juicios de Núremberg. Luego de la terrible experiencia bélica, y del no menos execrable desdén por la dignidad humana, varios Estados se comprometieron a “poblar densamente” (Atienza, 2013, p. 32) sus Constituciones de derechos fundamentales para limitar, como no se había hecho antes, al poder.

Este hecho ha supuesto importantes modificaciones en la forma de pensar y de practicar el derecho porque los sistemas jurídicos se han “constitucionalizado” o “impregnado de Constitución”. Algunos, incluso, han calificado este fenómeno como “nuevo paradigma” o “paradigma constitucionalista”. Según Manuel Atienza, en este nuevo estado de cosas, el derecho no es solamente un conjunto de reglas, sino también un conjunto de principios y valores; es más dúctil; los jueces tienen, de hecho, más poder para resguardar los derechos de los ciudadanos; la validez de las normas no sólo debe ser formal sino también material; las decisiones de los jueces no deben ser solamente legalmente posibles, sino justificadas; existen espacios políticos que también son controlados por el derecho (existe, pues, un mayor control judicial); los límites entre la moral y el derecho son cada vez más difusos, y la argumentación jurídica es más necesaria (Atienza, 2013a, pp. 33-34).

Durante la etapa conocida como Estado legal del derecho no resultaba extraño que la enseñanza estuviera orientada a un conocimiento más bien enciclopédico del sistema jurídico, con una dosis suficiente de método jurídico. Sin embargo, al haber transitado al Estado constitucional, las capacidades y habilidades que se esperan del jurista son otras. En efecto, en este nuevo paradigma, la enseñanza no puede reducirse al conocimiento de materiales en bruto (las normas válidas del sistema jurídico), sino que, además, debe dotar a los estudiantes de habilidades técnicas (argumentativas) y debe formarles en filosofía política y moral, para que puedan atender con solvencia los problemas relacionados con los derechos fundamentales (Atienza, 2017, p. 116).

Desde mi punto de vista, el paso del Estado legal al Estado constitucional de derecho exige una enseñanza guiada por tres factores indispensables, que guiarán mis propuestas para el diseño de los planes de estudio, a saber:

- 1) Asumir que los derechos humanos cumplen esencialmente un papel de fundamentación dentro de un sistema jurídico-político, porque “[...]fundamentan tanto la obligación política de los ciudadanos, esto es, el deber de obediencia (no en vano fundamentan la autoridad legítima); como los límites de dicho deber de obediencia (por cuanto fundamentan una idea de justicia que determina los contenidos necesarios e imposibles)” (Aguiló, 2021, p. 21).
- 2) Preferir el enfoque argumentativo del derecho, como el que defiende Manuel Atienza, sobre las perspectivas positivista, iusnaturalista, realista y escéptica para cumplir con las exigencias del Estado constitucional, especialmente por lo que respecta a la necesidad de justificar el ejercicio del poder en cualquiera de sus manifestaciones. Su razonamiento podría describirse del siguiente modo: *a*) para el Estado constitucional es indispensable que todas las decisiones de la autoridad estén plenamente justificadas; *b*) el enfoque argumentativo del derecho (o “el derecho como argumentación”, como él lo llama) está precisamente orientado para que los operadores jurídicos (en sentido amplio) promuevan y garanticen dicha justificación; *c*) las concepciones positivista, iusnaturalista, realista y escéptica nunca desarrollaron ni promovieron una teoría de la argumentación jurídica; por lo tanto, *d*) las concepciones referidas no pueden garantizar (porque teóricamente no les interesa) la justificación de las decisiones como lo exige el Estado constitucional (Atienza, 2013, pp. 25 y ss).
- 3) Entender los principios como “mandatos de ponderación”. Ante la acabada discusión acerca de si los sistemas jurídicos están compuestos exclusivamente por reglas o si, por el contrario, contienen tanto reglas como principios, lo cual lleva, respectivamente, a la aceptación o negación de la ponderación, Josep Aguiló ofrece la siguiente clarificación. Existen —sostiene— tres tipos de ponderaciones, a saber: 1) *contra legem*, que está naturalmente prohibida por el legislador, porque va en contra, ni más ni menos, del imperio de la ley; 2) *secundum legem*, que es la orde-

nada por el propio legislador y, 3) *praeter legem* que se genera cuando el legislador no ha ponderado debiendo haberlo hecho (Aguiló, 2023, p. 33).

Como puede verse, la única ponderación que debe proscribirse es la que va contra la ley, y que surge, como dicen muchos autores, de la pura subjetividad de los operadores jurídicos, especialmente de los jueces. Sin embargo, los otros dos tipos de ponderaciones no sólo son necesarias, sino también obligatorias, por la misma razón que está prohibida la primera: por ministerio de ley y de la propia Constitución.

Tomando en cuenta lo anterior, conviene preguntarnos: ¿qué ventajas podrían ofrecer los modelos tradicional y el de la EBC a la hora de diseñar un plan de estudios de Derecho que esté en consonancia con los tres factores que acabo de mencionar?

Del modelo tradicional habría que rescatar el método jurídico integrado, como señalé, por la teoría y la filosofía del derecho, las “partes generales”, la historia del derecho y las instituciones jurídicas, el derecho comparado, etcétera. Estas ventajas apoyan, al menos en parte, la idea de poner límites a la autoridad, pues los derechos humanos han de defenderse siempre bajo la idea de que existen reglas que limitan el quehacer de la autoridad, y para ello conviene conocer bien esas reglas.

El modelo de EBC es compatible con el enfoque argumentativo del derecho, que considero la competencia estrella de todo jurista. Dado que argumentar se aprende argumentando, el modelo de EBC resulta más que favorable al promover seminarios, discusiones de los alumnos, análisis de casos (“retos” y “situaciones problema”, en el lenguaje del Tecnológico de Monterrey). Asimismo, el modelo de EBC estaría a favor de entender los principios como mandatos de ponderación, y aprender a ponderar bien (cuándo, cómo y en qué casos), sería una competencia propicia para el Estado constitucional de derecho.

Con todo, habrá que tomar en cuenta aquellos defectos del modelo de EBC que tendrían que evitarse a la hora de diseñar los planes de estudio. Por ejemplo, la evaluación, los tiempos reducidos en el desarrollo de los cursos y los roles del profesor y el alumno. En el siguiente apartado, desarrollaré estos argumentos.

IV. Siete tesis conciliadoras sobre el diseño de los planes de estudio

A continuación plantearé una serie de sugerencias dirigidas, en principio, a los diseñadores de los planes de estudio, aunque pueden ser también de interés general, basadas en las ventajas que ofrecen los modelos de EBC y tradicional, con ciertas advertencias surgidas de las críticas a los propios modelos. Una vez hecho lo anterior, analizaré dichos planteamientos a partir de los tres factores mencionados con relación al Estado constitucional de derecho: 1) el entendimiento de los derechos humanos como fundamentación de las decisiones jurídicas; 2) el enfoque argumentativo del derecho, y 3) entender los principios como mandatos de ponderación.

1. *Tomarse el tiempo necesario*

Una de las principales críticas que se le pueden hacer al modelo de EBC tiene que ver con la urgencia que parece tener para que los estudiantes se profesionalicen y se incorporen al mercado laboral, lo más pronto posible. Lo anterior podría ser una razón para reducir el tiempo de la carrera de Derecho y, en consecuencia, sacrificar algunas materias y contenidos. En contrapartida, otros consideran que la formación de un jurista necesita maduración, por lo que bajo ningún concepto se podría reducir el tiempo de formación estándar.

Los defensores de la reducción argumentan, entre otras cosas, que la carrera de derecho debiera ser de carácter técnico orientada exclusivamente a formar, lo más pronto posible, a profesionales que cubran las necesidades del mercado, como lo señalan algunos críticos del modelo de competencias (*supra*). Se trata, si se me permite, de una visión más artesanal de la carrera de Derecho, más parecida a la fontanería o la carpintería, como el célebre (y superado) modelo *Litchfield* de Connecticut, predecesor del método instaurado en la Universidad de Harvard.⁵ Por otro lado, se utiliza la compa-

⁵ Se trató de un método de enseñanza implementado dentro de los despachos de abogados. El fundador de la escuela de Litchfield fue el juez Tapping Reeve, que funcionó hasta 1833. Se considera la primera facultad de derecho de los Estados Unidos. No había requisitos de

ración entre la duración de la carrera de Derecho en los países anglosajones con relación a los del mundo latino para afirmar que en aquellos lares se trata de un posgrado cuya duración es de tres años, y que no por ello es de menor calidad.

Por su parte, los defensores de la no reducción argumentan que la duración tradicional —que gira entre cuatro y cinco años— no puede ser disminuida porque ese tiempo se considera apenas suficiente para suministrar una formación básica, y si a lo básico se le restan contenidos, entonces la formación sería a todas luces incompleta.

A mi juicio, el problema no está relacionado con el mayor o menor número de materias, ni tampoco con el tiempo de duración, sino más bien con los propósitos que se pretenden en el marco de las exigencias del Estado constitucional. Lo que realmente debe preocuparnos tiene que ver con el perfil que se busca en el egresado que ha de estar a mitad de camino entre el artesano y el sabio, es decir, debemos preocuparnos por dotar a los estudiantes de herramientas metodológicas y teóricas orientadas a la resolución de problemas prácticos de carácter jurídico, pero no de cualquier forma, sino con un enfoque u orientación basada en la razón práctica. No obstante, si en México el promedio de duración fluctúa entre los cuatro y los cinco años, sería mejor no alterarlo, sino aprovecharlo de manera más adecuada haciendo una buena selección de contenidos.

2. Transformar los “temarios espejo”

Es indispensable, como lo postula el “Modelo Tec 21”, unir genuinamente los contenidos (lo que el alumno debe saber) y las competencias (lo que el alumno debe saber hacer). Los contenidos tradicionales deben, según creo, constituir el punto de partida, aunque con ciertas modificaciones, y a partir del resultado de esa operación, habría que derivar y definir las competencias. Mi propuesta es no forzar ni intentar empalmar de forma irreflexiva los te-

admisión, ni tampoco exámenes finales; duraba poco más de un año, y estaba orientada exclusivamente a la práctica (Pérez Lledó, 1996, p. 108).

marios tradicionales y los listados de competencias que vienen impuestos desde afuera.⁶

La mayoría de los temarios tradicionales sigue la misma estructura de los códigos sustantivos y adjetivos, porque se ha considerado que los abogados deben dominar el objeto de estudio que no es otro que el derecho positivo (no es extraño que todavía se escuche la frase “estudio leyes”). Por ello, los cursos de “Derecho sucesorio”, “Procesal civil”, “Delitos en particular” o “contratos” siguen de manera casi puntual los contenidos de las respectivas legislaciones. Los defensores de este tipo de “temarios espejo” consideran que es mejor abogado el que domina un mayor número de contenidos de la legislación.

Sin embargo, existe un camino alternativo que garantiza el conocimiento del contenido normativo y que, además, suma un valor agregado. Ese camino puede ser diseñado, por ejemplo, a partir de una buena teoría de la norma y de la argumentación jurídica. Si en lugar de hacer aprender al alumno todos los contratos civiles de memoria, les enseñamos a distinguir entre las normas regulativas y las constitutivas; a identificar las modalidades deónticas de las normas o a verificar en un contrato real (no ficticio) todas sus regulaciones, entonces nuestro estudiante habrá adquirido habilidades más útiles que la sola memorización. Por lo anterior, soy de la idea de que las mejores habilidades o competencias se derivan de un buen diseño de temario y no a la inversa. Para demostrarlo, pondré un ejemplo. Pensemos en un fragmento de un temario de la materia “derecho sucesorio” de la UNAM,⁷ y pensemos en las competencias que de él podrían derivarse:

⁶ De acuerdo con el Proyecto Tuning América Latina, las competencias que debería adquirir un estudiante de licenciatura en Derecho son, entre otras, las siguientes: capacidad de análisis y síntesis, conocimientos de informática, conocimiento de una lengua extranjera, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, liderazgo, espíritu emprendedor, motivación por la calidad, capacidad para el manejo de fuentes jurídicas, desarrollo de la oratoria jurídica, leer e interpretar y redactar escritos jurídicos, la adquisición de valores y principios éticos, capacidad de negociación y conciliación y argumentación jurídica (Olano García, 2007, p. 232).

⁷ https://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/sua/Guias_optativas/Actualizadas/Guia_Derecho_Sucesorio.pdf

Cuadro 1. Derivación de competencias de un temario tradicional

<i>Ejemplo de temario tradicional</i>	<i>Competencias derivadas</i>
<p>Unidad 2. De la Sucesión Testamentaria en General</p> <p>2.1 El testamento</p> <p>2.2 Sus conceptos etimológico, gramatical y jurídico</p> <p>2.3 Evolución histórica</p> <p>2.4 Naturaleza jurídica</p> <p>2.5 Su reglamentación en la legislación mexicana</p> <p>2.6 Elementos esenciales y de validez</p> <p>2.7 Capacidad para testar y para heredar</p> <p>2.8 Incapacidad, las modalidades y los casos de ineeficacia de los testamentos</p> <p>2.9 Análisis de los siete testamentos tradicionales, más el público simplificado y el testamento agrario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender el concepto de testamento (sus notas características) - Definir el testamento - Distinguir entre un testamento válido y otro que lo no es. - Comprender la evolución histórica del testamento - Entender qué es la capacidad para heredar - Distinguir entre los diferentes tipos de testamentos - Aprender las normas que lo regulan

FUENTE: elaboración propia.

Dado que el temario prácticamente se reduce al conocimiento de contenidos normativos, entonces las competencias que podemos derivar de él no podrían ser de otro tipo que las relacionadas con la definición, la clasificación, la distinción, la comprensión y la memorización de datos.

Si nos damos el permiso de modificar ese mismo temario, entonces las competencias derivadas serían más variadas:

Cuadro 2. Derivación de competencias de un temario no tradicional

<i>Ejemplo de temario no tradicional</i>	<i>Competencias derivadas</i>
<p>Unidad 2. El testamento</p> <p>2.1 Concepto de testamento</p> <p>2.2 Historia y evolución del testamento</p> <p>2.3 Una mirada comparada: ¿cómo son los testamentos en otros países?</p> <p>2.4 Análisis normativo del testamento: ¿cuáles son las normas constitutivas y cuáles son regulativas?</p> <p>2.5 Identificación de las modalidades deónicas de las normas vigentes</p> <p>2.6 Tras la validez del testamento: búsqueda de casos fallidos y su razón de ser</p> <p>2.7 Análisis de tesis de jurisprudencia sobre el testamento en diferentes épocas de la jurisprudencia y los precedentes</p> <p>2.8 Análisis crítico de la legislación: detección de antinomias y lagunas (normativas, axiológicas y de reconocimiento) y posibles vicios de inconstitucionalidad</p> <p>2.9. El testamento en la literatura y el cine</p> <p>2.10 Elaboración de un testamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis - Capacidad de síntesis - Argumentación jurídica - Análisis normativo (distinción de diferentes tipos de normas) - Espíritu crítico de la legislación vigente - Capacidad para distinguir un testamento válido de otro que lo es - Capacidad de seguimiento de jurisprudencia y precedentes - Redacción de textos jurídicos - Desarrollo de la cultura jurídica relacionada con el testamento

FUENTE: elaboración propia.

En suma, conviene conjugar las competencias y los temarios de tal modo que se combata el formalismo en la educación, sin afectar el contenido esencial de las áreas teóricas, metodológicas y de la dogmática jurídica. Esto implica sustituir los “temarios espejo” por otros que estén relacionados con la resolución de problemas prácticos, de forma análoga a la forma en la que aprenden los médicos a diagnosticar y a curar. La clave de esta transfor-

mación viene dada con las habilidades argumentativas (capacidad de razonamiento) basadas en las tres dimensiones: formal (capacidad deductiva propia de la lógica), material (fundamentación y búsqueda de premisas sólidas) y pragmática (capacidad de persuasión) que postula Manuel Atienza (2006).

3. La evaluación debe hacerse al final

Para los defensores de la EBC, la evaluación debe hacerse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se lee en el siguiente pasaje:

[...] en contra de lo que tradicionalmente se ha hecho en la educación, la evaluación no está al final, sino que se planifica en forma paralela. Y así es como se desarrolla con los estudiantes [...] la evaluación es paralela a las actividades de enseñanza-aprendizaje y se realiza en dichas actividades, no aparte. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 78)

La razón de lo anterior, según dicen los expertos, es “evitar el fracaso del estudiante”, ya que los profesores estarán atentos para señalar y enmendar posibles fracasos. En este modelo los profesores no somos (no debemos ser) protagonistas, sino “facilitadores”. Así lo expresa J. M. Álvarez: “si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo” (2001, p. 15).

Las tesis anteriores son, desde mi punto de vista, insostenibles. En primer lugar, considero que la meta de una universidad no puede ser la de “evitar el fracaso” de los estudiantes, sino la de incentivarlos para que alcancen las metas planteadas. Me parece que, si habituamos a los jóvenes a “no fracasar” y a depender de “facilitadores”, podríamos correr el riesgo de enviar al mercado egresados acostumbrados a que se les ayude o, lo que es peor, a exigir tal ayuda.

Los “fracasos” en un examen son en realidad acicates —áreas de oportunidad, como se dice ahora— que ayudan a que los estudiantes se superen a sí mismos. En la vida profesional no habrá facilitadores, sino “dificulta-

dores”; por ello, no resulta para nada descabellado que los profesores juzguemos de forma razonable ese papel, y anticipemos al estudiante el tipo de dificultades que va a tener en la vida fuera de las aulas. Al “dificultarles” las cosas, mediante situaciones retadoras, casos prácticos, ejercicios argumentativos, etcétera, les estaremos fortaleciendo y dotando de mejores pertrechos para la vida profesional. Ese es justamente el propósito del “Modelo Tec 21” del Tecnológico de Monterrey, mediante sus “retos” y “situaciones problema” (ITESM, 2019).

En segundo lugar, evaluar por parcialidades y a lo largo de todo el proceso, podría ser contraproducente en relación con lo que se espera; ya que si, por ejemplo, alguien lo hizo mal al principio, pero se superó al final, no sería justo quitarle puntos por no haber “triunfado” desde el principio. Y si, por el contrario, un alumno inició muy bien, pero al final bajó su rendimiento y no logró aprobar un examen final (que evalúa las habilidades y los conocimientos mínimos indispensables para decir con propiedad que el estudiante es apto), también sería injusto aprobarle, ya que posiblemente le estemos engañando, haciéndole pensar que realmente sabe la materia cuando no es así.

Y finalmente, la evaluación en parcialidades puede desincentivar a los alumnos a ver de forma holística una determinada materia, lo cual llevaría, nuevamente, a un engaño. Por ejemplo, si un curso de contratos civiles fuera evaluado en tres secciones (1a.: teoría general de los contratos, contratos preparatorios, contratos traslativos de dominio; 2a.: contratos traslativos de uso, contratos de prestación de servicios, contratos asociativos; y 3a.: contratos aleatorios, contratos de garantía y contratos por Internet), los alumnos habrían estudiado —mucho o poco— para cada bloque, sin necesariamente tener la visión en conjunto de todo el curso. En cambio, la evaluación completa del curso, que naturalmente sólo puede hacerse al final, les obligará a esforzarse por superar cualquier reto o cuestionamiento que se les haga con respecto al curso.

Las razones anteriores han surgido de mi propia experiencia docente, pero no están muy alejadas de la crítica especializada. Por ejemplo, Del Rey y Sánchez-Parga critican que la EBC haya invertido los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación.

La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación: según esto “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado” [...] Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado. “Implementar una enseñanza ceñida a las modalidades de la evaluación”, significaría que el estudiante solo aprende aquello que puede ser objeto de evaluación [...]. El imperativo de la evaluación [en el modelo EBC] impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos. (Del Rey y Sánchez-Parga 2011, p. 235)

4. Dimensionar adecuadamente los roles de los profesores y alumnos

El modelo de EBC pregoná que el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, y que el profesor *debe* pasar a un segundo plano: el de facilitador. A mi juicio, esta tesis normativa no está del todo justificada. Si bien, puede ser criticable el modelo de profesor conferencista que se limita a dictar clases magistrales, debido a que el alumno queda reducido a un mero espectador, y se corre el riesgo del adoctrinamiento, también puede ser objetable la tesis que defiende que los papeles se inviertan.

Es un error plantear la relación profesor-alumno como una cuestión de protagonismo. Iniciar así esta discusión cierra en automático otras posibilidades de análisis y coloca a los discutidores en la necesidad de defender una de las dos posturas: *proestudiante* o *propresidente*. Por ello, considero más fructífero plantear el problema como un tema de roles. El profesor tiene un rol distinto al del estudiante: es un ejemplo, un experto, un instructor, un inspirador y, lejos de ser un “facilitador”, es un “dificultador”.

Por su parte, el estudiante es un aprendiz, un receptor, un dialogante, un beneficiario y, desde luego, una persona con su propia voz, que participa vivamente en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su papel no debe ser, ni mucho menos, pasivo. Por el contrario, su participación es clave para el buen desarrollo del proceso de enseñanza, pero eso no significa que deba ser considerado como el principal protagonista; ha de confiar

en las indicaciones del profesor, investigar, leer por su cuenta, elaborar cuestionamientos, plantear problemas y dudar, siempre dudar.

Así pues, no se trata de disputarse el protagonismo, ya que tanto el profesor como el estudiante son protagonistas centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero eso sí, cada uno en su rol. Consecuentemente, es un error oponer al profesor conferencista del modelo tradicional, contra el profesor facilitador, ya que ambos son criticables: el primero, porque desplaza a un segundo plano al alumno, y el segundo, porque desvirtúa el papel de un auténtico profesor.

Al respecto, me permito introducir una cita de Kant, traída a colación por Emilio Lledó, a propósito de no dimensionar de forma adecuada el nivel de maduración de los estudiantes, lo cual produce consecuencias no deseables. En este sentido, el rol del profesor es crucial. Escribe Kant:

Lo que hay que esperar, pues, de un profesor es que, en primer lugar, forme en sus oyentes al hombre de entendimiento, después al de razón y, por último, al sabio. Tal proceder tiene la ventaja de que si el alumno no llegase al último peldaño, como suele ocurrir normalmente, algo habrá ganado, sin embargo, de esta enseñanza y se habrá convertido —aunque no para la Academia, sí, al menos, para la vida— en alguien más experimentado e inteligente. Si se invierte el método, ocurre como si el alumno “pescase” una especie de razón antes de que se forme el entendimiento y arrastrase una ciencia prestada que, encima, está como pegada, adosada, y no ha ido naciendo en él. De esta manera, su capacidad intelectual se hace todavía más estéril y, al mismo tiempo, por la alucinación de poseer sabiduría, se corrompe todavía más. Ésta es la causa por la que, frecuentemente, se tropieza uno con estúpidos (más bien “estudiados”) que muestran muy poco entendimiento y por la que la Academia echa al mundo más cabezas disparatadas que cualquier otra institución de la sociedad. (Kant, 1768, citado por Lledó, 2018, pp. 41-42)

5. *Entender la dogmática jurídica como tecno-praxis*

La dogmática jurídica (o jurisprudencia, o ciencia del derecho) es el nombre que los primeros positivistas dieron al estudio del derecho, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX (Atienza, 2017, p. 168). Actualmente

el término alude al estudio específico de las diferentes ramas del derecho: civil, penal, laboral, mercantil, constitucional, etcétera. Tiene dos funciones, una orientadora y otra sistematizadora (Atienza, 1985, p. 276). De acuerdo con la primera, la dogmática suministra criterios para facilitar y orientar la aplicación y producción del derecho; y de acuerdo con la segunda, la función de la dogmática consiste en presentar, de una manera ordenada y sistemática, cada uno de los sectores del ordenamiento jurídico.

Para el profesor de Alicante, la dogmática jurídica debe ser entendida como una técnica social, en tanto que se trata de una actividad cuyo contenido fundamental consiste en obtener resultados prácticos (y no tanto en obtener conocimientos), a saber: resolver problemas relativos a la aplicación, la interpretación y la producción del derecho (Atienza, 2017, pp. 176-177). Y, por otra parte, debe tenerse en cuenta que el tipo de saber que se obtiene con la dogmática jurídica se inserta dentro de lo que tradicionalmente se conoce como *razón práctica* (orientada al deber ser). Así —concluye— al combinar las dos características mencionadas, se obtiene el binomio “tecnopraxis” o “praxis tecnificada” (Atienza, 2017, p. 186). “La dogmática jurídica —remata Atienza— sería entonces una peculiar combinación de técnica social y de filosofía práctica (moral y política), un lugar de reunión entre la razón instrumental y la razón práctica” (Atienza, 2017, p. 192).

Si la dogmática jurídica es vista como una *tecnopraxis*, entonces conviene repensar en los programas de estudios que parecen estar inspirados en las leyes y los códigos (contienen esencialmente los mismos rubros y divisiones). Una reformulación de los temarios (Tesis 2) en clave de *tecnopraxis* podría permitir a los alumnos no memorizar los contenidos de los artículos de las leyes, sino hacer dos tipos de cosas con ellos: 1) plantear problemas, analizar, evaluar y construir argumentos referidos a casos reales y, 2) llevar a cabo tales actividades bajo la óptica de los fines y valores constitucionales; particularmente, en clave de derechos humanos.

En otras palabras, se trata de que la dogmática jurídica se enseñe a través de las herramientas que provee la teoría de la argumentación jurídica. Cada profesor de dogmática jurídica debería, en consecuencia, enseñar al mismo tiempo argumentación y derecho civil, penal, laboral, etcétera (de este modo la dogmática redundaría en una técnica), y dicha enseñanza debería estar

siempre conectada con los valores del ordenamiento (así, la técnica aprendida se convertiría, a su vez, en una *praxis*).

Como puede verse, un plan de estudios así diseñado conciliaría las preocupaciones del Estado constitucional de derecho, la necesidad de que los alumnos adquieran competencias y dejaría más que satisfecho al gremio que busca profesionales bien capacitados para enfrentar los desafíos de la práctica jurídica.

6. *Apostar fuerte por las teorías o partes generales*

La tesis anterior depende en gran medida del dominio de lo que se conoce como *teorías o partes generales*, ya que estas son un primer y necesario escalón que dotará al alumno de un lenguaje y un aparato conceptual común a todas las áreas del derecho. Estas partes o teorías generales contribuyen a que el alumno desarrolle el “oficio de jurista”, es decir, un conjunto de saberes y habilidades orientados a la operación del derecho frente a los problemas sociales. Se trata, precisamente, del aspecto técnico de la *tecnopraxis* de Atienza.

Así, por ejemplo, una buena teoría general del delito facilitará el análisis de cada uno de los tipos, de igual forma que una teoría general de los contratos lo hace en relación con los contratos en particular. Dicho de otro modo, ante un escenario de escasez (de tiempo o de recursos materiales y humanos) sería mucho más conveniente apostar por una más completa parte general que por una especial, ya que es más fácil que un alumno que conoce bien la primera pueda entender, casi por consecuencia, la segunda; la operación inversa sería mucho más complicada. La parte general es una condición necesaria de la especial.

Por otro lado, consideremos que México es un Estado federal, lo que significa que cada entidad tiene su propia legislación. Si se impusiera lo especial sobre lo general, se llegaría al absurdo de que nuestros estudiantes egresaran como expertos en “derecho penal guanajuatense” o en “contratos campechanos”. Más bien, debemos buscar la formación de profesionales que, al conocer con suficiencia las partes y teorías generales, sean capaces de operar con cualquier código o ley de la República o, incluso, con la legislación de otros países. Por lo demás, la legislación mexicana es particularmente dinámica, es decir, está sujeta a constantes cambios, por lo que un buen juris-

ta no puede poner como pretexto que le han cambiado la legislación y que entonces no sabe qué hacer con la nueva. Si nuestros egresados adquieren el método (el oficio) jurídico, estarán listos para operar con cualquier contenido normativo.

Las partes generales por las que habría que apostar fuerte son: teoría general del derecho (llamada también conceptos básicos del derecho); teoría de la argumentación jurídica; teoría general de las normas; teoría del acto jurídico; teoría general del proceso; teoría general del Estado; teoría general de la constitución; teoría general de las obligaciones; teoría general del derecho de daños; teoría general de los contratos; teorías la ley penal, del delito y de la pena, y teoría de la justicia, entre otras.

7. Determinar qué contenidos deben introducirse y cuáles eliminarse

La pregunta por las materias concretas que *debe* tener un temario o malla curricular no es fácil de contestar, ni tampoco considero que exista algo parecido a “el único programa correcto”. Es más sencillo indagar, así sea superficialmente, sobre algunos contenidos por hoy ausentes en muchos programas de estudio de derecho, y sobre otros que quizá no tengan ya razón de ser.

Dentro de los primeros, estarían: líneas jurisprudenciales, análisis interdisciplinarios, filosofía moral y política, y algunas materias relacionadas con la globalización, los avances tecnológicos y la inteligencia artificial.

En “líneas jurisprudenciales” se daría un seguimiento de los precedentes, tesis y jurisprudencia de los tribunales federales. Se trata sencillamente del estudio sistemático de la jurisprudencia es algo que no existe, como tal, en los planes de estudio, y que es indispensable para la formación del jurista. El Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha venido emitiendo unos “Cuadernos de jurisprudencia”,⁸ que podrían servir como materiales en esta materia.

Los “análisis interdisciplinarios” no son algo nuevo, pero se sugiere introducirlos como curso autónomo, el cual podría organizarse en forma de seminario guiado por profesores de diferentes áreas, además de derecho, como

⁸ Los cuadernos referidos se pueden encontrar en esta liga: <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/cuadernos-jurisprudencia>

sociología, ciencia política, economía, etcétera. El equipo de profesores debería ponerse de acuerdo sobre los fines que el curso perseguiría (análisis de problemas sociales, casos resueltos por tribunales, políticas públicas, etcétera), así como el tipo de actividades y secuencias de aprendizaje orientados a conseguir tales objetivos. Los alumnos podrían desarrollar, junto con habilidades argumentativas, una perspectiva empírica de los problemas, con lo cual las soluciones que ellos propondrían estarían tejidas con hilos de distinto tipo. De este modo, no sólo tendrán perspectivas distintas acerca de un problema, sino que podrán mejorar la calidad de las razones que ofrezcan a favor de la conclusión que defiendan.

El derecho no es solamente un conjunto de reglas, sino también un conjunto de principios y valores (Atienza, 2013, pp. 33-34). Esas cualidades axiológicas hacen que nuestro objeto de estudio sea, al mismo tiempo, descriptivo (saber cómo es el derecho) y normativo (entender cómo debe ser el derecho). Por ello, es necesario incorporar en nuestros planes de estudio la filosofía moral y política, de preferencia impartida por filósofos del derecho. No es lógicamente posible esperar razonamientos morales sólidos, si aquellas personas de quienes los esperamos no han sido entrenadas en ello. A mi juicio, podrían establecerse no una sino tres materias relacionadas con los valores jurídicos: 1) filosofía moral y política; 2) fundamentación de los derechos humanos, y 3) teorías de la justicia.

En cuanto a la globalización, la realidad es tan cambiante que obliga a las universidades a incluir materias tales como arbitraje internacional, comercio internacional, mercados globales, litigio multinivel, migración, derecho del medio ambiente a nivel global, derecho administrativo internacional y, desde luego, todas las derivaciones de la cada vez más compleja relación entre derecho y tecnología. Es un tópico que la globalización exige al nuevo jurista modificar la forma de entender el derecho, ya que prácticamente todo lo que regula está condicionado cada vez más por una tecnología que, además, se renueva a sí misma de manera constante. Si hay algo cierto cuando se habla de derecho y tecnología es que la velocidad de los avances tecnológicos es prácticamente inalcanzable por quienes nos dedicamos a estudiar el fenómeno jurídico. Con todo, es necesario abordar con seriedad la serie de problemáticas que se generan con cada innovación y descubrimiento, y so-

bre todo entrenar a los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías mediante las cuales ya está operando el derecho.

No se pueden obviar los aspectos éticos relacionados con la tecnología y, sobre todo, con la inteligencia artificial. El presente y el futuro de las profesiones jurídicas y, desde luego, el futuro de adjudicación del derecho a través de las herramientas tecnológicas no puede hacerse de cualquier forma. Los valores constitucionales marcan, como no puede ser de otro modo, los límites. Y sobre el entrenamiento necesario de los nuevos abogados, por sólo mencionar algunos temas, no deben escapar de nuestra atención los siguientes: *legaltech*, *compliance*, inteligencia artificial jurídica, *big data*, tecnologías de codificación predictiva, justicia digital, automatización de procesos, reasignación de las tareas jurídicas: para-profesionalización, automatización y “*outsourcing*”, etcétera (Solar Cayón, 2021, pp. 127 y ss.).

Es más difícil hacer un listado de materias que podrían ser sustituidas o eliminadas de un plan de estudios de licenciatura en derecho. Me atreveré a mencionar, siempre en el nivel de la duda, algunas materias extraordinariamente específicas.

Muchas veces se peca de hiperespecificidad. Por ejemplo, en materia penal, además de las partes general y especial, algunos programas incluyen criminología, criminalística, régimen de menores, ciencia forense y psicología criminal. O bien, en materia fiscal, se llega a exagerar con cursos muy específicos sobre la materia tales como impuestos directos e indirectos, impuestos indirectos sin IVA, ISR para personas morales, ISR para personas físicas, contencioso fiscal, derecho fiscal internacional sobre tratados, derecho internacional fiscal sobre precios de transferencia, etcétera.⁹ Lo mismo sucede con la materia laboral (individual, colectivo, huelga, amparo laboral), el derecho aduanero, el derecho marítimo o, incluso, el derecho de las islas.

Un plan de estudios de derecho debe concentrarse en un núcleo (*core*) que abarque una serie de conocimientos y habilidades básicas. Cada área de la dogmática jurídica e, incluso de las partes generales, querría que su materia tuviera más y más cursos, como si el resto importara menos. Este tipo de actitudes, además de ser abiertamente irracionales, son disfuncionales.

⁹ Entrevista con Juan Carlos Roa, profesor de derecho fiscal del ITAM, el 28 de mayo de 2024.

Para terminar, presentaré una matriz mediante la cual contrastaré las tesis anteriores con los modelos tradicional y por competencias, y su relación con los valores del Estado constitucional:

Cuadro 3. Contraste de modelos

	<i>Tesis</i>	<i>MT</i>	<i>EBC</i>	<i>VEC</i>
1	Tiempo adecuado	X		Conocimiento adecuado de las reglas, para limitar eficazmente el ejercicio del poder. Entendimiento de los principios como mandatos de ponderación.
2	Cambiar temarios espejo		X	Adquisición de herramientas argumentativas para no sólo acumular conocimiento, sino también resolver problemas prácticos a partir del suministro de buenas razones. Fortalecimiento de la fundamentación y motivación.
3	Evaluación	X		Aseguramiento de que el alumno realmente sepa la materia, sin menoscabo de las competencias adquiridas, para que vaya al mercado como un profesional del Derecho y no como un simulador. Fortalecimiento de la seguridad jurídica, la defensa de los derechos humanos y el imperio de la ley.
4	Roles de profesores y alumnos	X		
5	Dogmática como <i>tecnopraxis</i>	X	X	
6	Partes generales	X	X	Entendimiento de los derechos humanos como fundamentación de las decisiones jurídicas, y los principios como mandatos de ponderación.
7	Contenidos actualizados		X	Conocimiento de las nuevas regulaciones con el fin de poner límites al ejercicio del poder, en aras del imperio de la ley.

MT: modelo tradicional. EBC: modelo de enseñanza basado en competencias. VEC: valores del Estado constitucional.

FUENTE: elaboración propia.

V. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación pueden resumirse en cuatro importantes postulados. El primero de ellos tiene que ver con una síntesis dialéctica entre un modelo más bien ortodoxo de enseñanza del derecho y un modelo de EBC. Ambas aproximaciones aportan elementos positivos que apoyan la consecución de los valores constitucionales, pero, al mismo tiempo, muestran debilidades. El paso del Estado legal al Estado constitucional de derecho exige evitar los extremos tanto de la tesis como la antítesis. Por ello, mi propuesta está guiada por los valores democráticos propios del llamado paradigma constitucionalista, a saber: 1) el entendimiento de los derechos humanos, como fundamentación de las decisiones jurídicas; 2) el enfoque argumentativo del Derecho, y 3) entender los principios como mandatos de ponderación.

El segundo postulado tiene que ver con aquellas sugerencias surgidas, en exclusiva, del modelo tradicional, que no son otra cosa sino las críticas al modelo EBC. Se trata de 1) el factor del tiempo: se considera que el estudio del derecho requiere tiempo, maduración y progresividad; por ello, la premura que promueven algunos modelos de EBC no se considera adecuada; 2) la evaluación: el modelo EBC no siempre mide un saber consciente, sino, en todo caso, estándares de competencia superficiales, con la consecuencia de que la formación del estudiante resulte estrecha de contenido, y 3) los roles de los profesores y alumnos: si bien el modelo ortodoxo se equivoca al promover la clase magistral en la que el único protagonista es el profesor, está, sin embargo, más cerca de los ideales del Estado constitucional que el modelo de EBC, que comete el error inverso, al colocar al estudiante en la escena central. Los roles de los profesores y los alumnos deben ser dimensionados adecuadamente, de conformidad con su propia esencia.

El tercero, por el contrario, se refiere a las sugerencias que van en consonancia con el modelo EBC; a saber: 1) la transformación de los “temarios espejo” (reflejo de los códigos sustantivos y procesales) en temarios que estén relacionados con la resolución de problemas prácticos, sin descuidar la seriedad teórica. La clave de esta transformación viene dada con las competencias argumentativas (capacidad de razonamiento) basadas en las tres dimensiones formal, material y pragmática como las que postula Manuel Atienza, y 2) la actualización de los contenidos: el modelo de competencias promueve

más apertura que el ortodoxo; la realidad es tan cambiante que demanda una constante innovación regulatoria. La dinámica del modelo se considera favorable si se acepta que el Estado de derecho pretende, por encima de todo, promover un gobierno de las leyes sobre un gobierno de los hombres.

Finalmente, el cuarto postulado tiene que ver con aquellas sugerencias mixtas, es decir, las que aportarían los dos modelos analizados. Son las siguientes: 1) la dogmática jurídica como *tecno-praxis*: conjugar adecuadamente el saber con el saber hacer, sin simulaciones; ambos modelos pretenden lo mismo, sólo que el ortodoxo acentúa el saber, mientras que el de competencias, el saber hacer y, 2) la apuesta por las partes generales: el modelo tradicional no sólo se traduce en enseñar el contenido de los códigos, porque también se preocupa por la teoría y las partes generales; mientras que el modelo de EBC, al perseguir la adquisición de habilidades prácticas, apoya también el estudio de las partes generales.

En suma, para continuar andando tras el ideal regulativo llamado Estado constitucional de derecho no basta con tener sólidas instituciones y buenas leyes; además, se requiere que las personas que estén a cargo cuenten con una sólida formación que les coloque en una justa dimensión entre la tradición y el esnobismo.

VI. Referencias

- Aedo Barrena, C. E. (2014). Formación por competencias y enseñanza del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), 104-113.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata.
- Aguiló Regla, J. (2023). Son mandatos de ponderación. Breviario de Teoría del Derecho en honor de Manuel Atienza. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (43), 15-39.
- Aguiló Regla, J. (2021). *En defensa del Estado Constitucional*. Palestra.
- Atienza, M. (1985). *Introducción al derecho*. Barcanova.
- Atienza, M. (2006). *El derecho como argumentación*. Ariel.
- Atienza, M. (2013). *Podemos hacer más. Otra forma de pensar el derecho*. Editorial Pasos perdidos.

- Atienza, M. *Filosofía del Derecho y transformación social*. Trotta.
- Böhmer, M. (2005). Metas comunes: la enseñanza y la construcción del Derecho en la Argentina, *Sistemas Judiciales. Abogacía y Educación legal*, (9), 26-38. https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral_mbohmer.pdf
- Capella, J. R. (1998). *El aprendizaje del aprendizaje*. Trotta.
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias, *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15).
- García Martínez, J. (2007). Las competencias y la nueva organización de la enseñanza. En M. R. León Benítez (Coord.), *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch.
- <https://www.eld.edu.mx/plan-de-estudios/>
- <https://www.dgaae-siae.unam.mx/educacion/planes.php?acc=est&pde=2125&planop=1>
- https://licenciaturas.ibero.mx/licenciatura-en-derecho?utm_source=Derecho&utm_medium=Btn&utm_campaign=Derecho
- https://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/sua/Guias_optativas/Actualizadas/Guia_Derecho_Sucesorio.pdf
- <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/cuadernos-jurisprudencia>
- ITESM (2019). *Modelo Educativo Tec 21. Fundamentos Teóricos y Metodológicos para el diseño de Materias y Bloques en los Planes de Estudio 2019*. Dirección de Programas Académicos. Vicerrectoría Académica y de Innovación Educativa.
- López Betancourt y Fonseca Luján (2015). El problema de los objetivos en la enseñanza del derecho. En W. Godínez Méndez y J. H. García Peña (Coords.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Homenaje al doctor Jorge Witker*, UNAM, 2015.
- Llamas García, P., ¿Es un fracaso la educación por competencias?. <https://100articulos.com/es-un-fracaso-la-educacion-por-competencias/>
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.
- Martí, J. *Críticas al modelo de la educación basada en competencias*. <https://xarxatic.com/criticas-al-modelo-de-la-educacion-basada-en-competencias/>
- Olano García, H. A. (2007). Proyecto Tuning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia. *Díakon. Revista de fundamentación jurídica*, (61). <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1384>

- Pérez Lledó, J. A. (1996). *El movimiento Critical Legal Studies*. Tecnos.
- Pérez Pedromo (2005). Lawyers in Late Twentieth Century Latin America. En W. L. Felstiner (Ed.), *Reorganisation and Resistance: Legal Professions Confront a Changing World* (pp. 195-236), Hart Publishing.
- Ramallo, M. A. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 9-41.
- Rosique Cedillo, G. J. y Rosique Cabañas, J. A. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España. *Revista Espacios Públicos*, 14(30), 231-245.
- Solar Cayón (2019). Retos de la deontología de la abogacía en la era de la inteligencia artificial jurídica. *Derechos y libertades*, (45).
- SCJN, Centro de Estudios Constitucionales, Cuadernos de Jurisprudencia, <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/cuadernos-jurisprudencia>
- Tobón, Pimienta y García (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Vázquez, R. (2008). Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, (12), 221-237.

Cómo citar

IJJ-UNAM

Lara Chagoyán, Roberto, “Entre la tradición y el modelo por competencias: siete tesis sobre el diseño de los planes de estudio en la carrera de Derecho”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, vol. 57, núm. 170, 2024, pp. 175-206. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2024.170.19194>

APA

Lara Chagoyán, R. (2024). Entre la tradición y el modelo por competencias: siete tesis sobre el diseño de los planes de estudio en la carrera de Derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 57(170), 175-206. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2024.170.19194>