

REFORMAR LA EDUCACION JURIDICA ¿TAREA PARA SÍSIFO?

Rogelio Pérez Perdomo**
Universidad Metropolitana
Caracas

La idea de cambiar o reformar la educación jurídica ha sido recurrente en América Latina y hemos tenido cambios sucesivos desde comienzos del siglo XIX. Para muchos de quienes proponen tales reformas la percepción es la de contenidos y métodos de enseñanza que se han perpetuado en el tiempo y que necesitan ser cambiados porque están fuera de paso con los cambios en la sociedad, o con nuevas maneras de concebir el derecho, o con las exigencias de la profesión jurídica. Para otros, más escépticos o más viejos, las reformas sucesivas son esfuerzos grandes, como el de Sísifo arrastrando la piedra, para que al final del día la piedra vuelva a su mismo lugar. Esto es lo que explicaría que la reforma de la educación jurídica permanezca en agenda desde hace tanto tiempo. Este trabajo va en contra de esas dos percepciones. Las reformas de la educación jurídica que hemos vivido en América Latina y en el mundo han respondido a necesidades y producido resultados. Como ocurre con frecuencia esos resultados son mixtos. Hay cosas que se pierden y otras que se ganan y si no hacemos el balance la impresión es que nada ha cambiado. La historia social del derecho nos da los instrumentos para ese balance y este trabajo usará esa perspectiva.

Con frecuencia quienes plantean una reforma destacan que una manera de enseñar el derecho, o unos determinados contenidos, son usados en otros países, y que allí el sistema jurídico funciona mejor seguramente como consecuencia de una mejor educación jurídica. Este argumento naturalmente es reversible: quienes oponen esos cambios específicos destacan que son propios de una estructura social o una tradición cultural que no podría trasplantarse a países con tradiciones o estructuras diferentes. Esto es parte del problema más general del trasplante de instituciones. Desde la sociología comparada del derecho se puede analizar estos argumentos y este trabajo usará igualmente esa perspectiva.

Este trabajo es pues un estudio histórico-social y comparado de la educación jurídica. No desconozco que los espíritus prácticos tienen poca paciencia con la historia y las perspectivas académicas, pues muy razonablemente les interesa cómo podemos mejorar algo que percibimos que anda mal y hacerlo rápido. Interesa el aquí y ahora, y sobre todo

** LIM. Harvard. Dr. Ciencias/Derecho, Universidad Central de Venezuela. Profesor y ex-decano de la Universidad Metropolitana, Caracas. Miembro de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela. Académico Honorario, Academia del Derecho de Perú.

interesa el impacto que podamos tener en el futuro. Estos espíritus prácticos no deben olvidar que el tema no es nuevo y que seguramente tenemos algo que aprender de quienes intentaron reformar la educación jurídica en el pasado o en otras latitudes. En este trabajo el recurso a la historia o a los estudios comparados no son ornamentos sino los instrumentos fundamentales para el análisis y el fundamento de las propuestas que circulan en la América Latina. Por otra parte, no oculto que he estado involucrado en proyectos educativos jurídicos y en reforma de los estudios de derecho por largo tiempo y que hay una intención prescriptiva.

Las preguntas que intento responder son: ¿Existe una relación entre la idea de derecho y la educación jurídica? ¿Es cierto que determinados contenidos y métodos de la educación jurídica no pueden ser cambiados porque corresponden a una tradición jurídica, a una manera de ver el derecho y la sociedad que no podemos cambiar sin traicionar nuestras raíces? En nuestra época ¿Qué necesita ser cambiado? ¿Cuán relevante es la educación jurídica para un proyecto político y, en particular, para la implantación del estado de derecho? ¿Hay aspectos de la educación jurídica a los cuales no les estamos prestando suficiente atención?

Tres momentos

Para el análisis del tema de la reforma de los estudios jurídicos hemos optado por tres momentos preguntándonos qué se quería cambiar, para qué y qué se logró con el cambio.

Estudios jurídicos y construcción de los estados nacionales

El primer momento, ya lejano, fue la necesidad de repensar la educación jurídica en América Latina a raíz de la independencia de nuestros países. Queríamos configurar estados nacionales sobre una base constitucional y moderadamente democrática, la universidad debía formar la nueva elite política y la educación jurídica colonial no se consideraba apropiada. Había que modernizar la educación universitaria, incorporando las ideas de la ilustración. En el período hispánico los juristas eran educados en derecho romano y canónico. La manera de hacerlo era con la lectura (*lectio*) de los textos del *Corpus Iuris Civilis* y *Corpus Iuris Canonici* y con discusiones de temas problemáticos que tenían que ser protagonizadas por los estudiantes con el control del profesor. Esta era la vieja *questio* medieval que se tradujo al castellano por *disputa*.

El pensamiento moderno había llevado a la identificación del derecho con la ley. Primero con la ley natural y luego con la ley positiva (Duclos-Grécourt, 2014; Tau Anzoátegui, 1992; Alonso Romero, 2012). Este movimiento había comenzado ya el siglo XVIII, a final del período colonial, en distintas capitales de la América hispana se crearon academia de derecho real, una manera de mencionar a la legislación. En el discurso inaugural de esa academia en Caracas la identificación entre derecho y ley es muy clara (Sanz, 1790). En la misma época Juan Germán Roscio, profesor de derecho romano en la Universidad de Caracas, señala se leían textos de la Siete Partidas aunque el derecho español no era parte formal del programa de estudios. A comienzos del siglo XIX se hizo

inmensamente popular el libro de Juan de Sala¹ que resumía al derecho con muchas referencias a la legislación española y después también a la de los países hispano americanos recién independizados. Es interesante destacar que hasta esa época no existía un manual semejante. Su éxito debe ser entendido como parte del cambio en la concepción del derecho.

Cuando examinamos los planes de estudio aprobados después de la independencia vemos la penetración de las nuevas ideas en la forma de nuevas asignaturas, como derecho constitucional, derecho natural, economía política, legislación universal. Nada de esto fue pacífico. Los documentos de la discusión en el congreso de Brasil de 1823 fueron publicados y tenemos mucho que aprender de ello (Bastos, 1977, 1978). En Colombia y Venezuela la enseñanza de principios de legislación universal, que debían enseñarse por el libro de Bentham con ese nombre, fue parte del conflicto entre liberales y conservadores que ensangrentó a las nuevas repúblicas (Pérez Perdomo, 2006:72; Uribe Urán, 2000; McKennan, 1978). En definitiva la asignatura se impuso cambiando de nombre y texto (*Enciclopedia de derecho*, Ahrens, y luego *Introducción al derecho*) (Trazegnies Granda, 1979). En 1852 el decano Meneses de la Universidad de Chile, propuso la eliminación de los cursos principios de legislación y economía política por ser innecesarios o transmitir ideas perversas (Serrano, 1994:171). El mismo derecho constitucional era sospechoso de ser subversivo. A pesar de esas polémicas y dificultades puede decirse que el pensamiento liberal moderno terminó por imponerse y que a final del siglo XIX era el canon. Las polémicas de la época muestra que la educación jurídica en esa época se consideraba central en la construcción de los nuevos países, no era un asunto puramente pedagógico.

Lo mismo ocurrió con el tema de los métodos de enseñanza. El Plan de Estudios para Colombia (1826) ordenó la supresión de las disputas y su sustitución por clases del profesor y exámenes. Como sabemos, en los exámenes se esperaba que los estudiantes repitieran la información transmitida por los profesores, mientras la disputa tenía otros propósitos educativos. Los profesores de Caracas (Venezuela formaba parte de Colombia en la época) protestaron, señalando las virtudes educativas de la disputa (Pérez Perdomo, 1981). En definitiva, las disputas desaparecieron porque la nueva literatura didáctica no era apropiada para suscitar problemas de discusión.

La codificación produjo la completa nacionalización del derecho y su transformación en ley positiva. Al poner los códigos en el centro de la educación jurídica, lo que ocurre en todos los países de América Latina en la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX, se completó la transformación iniciada a raíz de la independencia. La primera observación es que la enseñanza basada en la explicación de los códigos por los profesores es un rasgo relativamente nuevo de la educación jurídica latinoamericana y, en general, en la tradición romanista (Audren & Halperin, 2013). Quienes quieren presentarla como inherentes a nuestra tradición simplemente desconocen la historia. La

¹ Juan de Sala Bañuls (1731-1806) fue un jurista y profesor español. Publicó en 1803 *Ilustración del derecho real de España*, obra que conoció muchas ediciones posteriores. En 1844 se publicó el Sala Hispano-Mejicano y en 1845 el Sala Hispano-Chileno y el Sala Hispano-Venezolano. Todos en ediciones de Vicente Salvá. Paris.

segunda observación es que generalmente no evaluamos sus logros y deficiencias. Como instrumento pedagógico es claramente deficiente y si sus efectos deletéreos no se sintieron sino en la segunda mitad del siglo XX se debe a que en el pasado la fortaleza de la educación general, los hábitos de lectura y la práctica profesional anticipada, es decir la educación informal extra-cátedra, suplían las deficiencias de la educación formal (Pérez Perdomo, 2006). La otra cara de la moneda es que la nacionalización del derecho y de su enseñanza fue eficaz en formar unas identidades nacional. Hoy nos sentimos venezolanos, chilenos, mexicanos, porque realmente se construyeron estados-naciones y el derecho fue uno de los instrumentos para esa creación. No es poca cosa. Cuando en el mundo proliferan los conflictos secesionista podemos apreciar el éxito de las elites de los países latinoamericanos donde no se han presentado mayores conflictos secesionistas.

Esta nueva visión de la enseñanza del derecho produjo una literatura apropiada para ella, el manual de derecho. El manual es la expresión escrita del monólogo del profesor y fue pensado con fines pedagógicos. Ha sustituido con éxito a los comentarios de legislación y a los tratados que estaban pensados para ayudar a la práctica (Jamin, 2014; Jetaz & Jamin, 2004). Uno de sus efectos secundarios es una mayor racionalización del derecho contenido en los códigos y también una cierta adaptación a nuevas circunstancias, pues aun cuando se hayan pensado como instrumentos pedagógicos se utilizan frecuentemente como apoyo para la práctica. Al igual que el monólogo del profesor, el manual ha encontrado bien fundadas críticas y está siendo sustituido por otras formas de literatura didáctica (Chambost, 2014), incluyendo programas digitales y uso de Internet, pero antes de entusiasmarse con uno u otro género didáctico es bueno analizar que se pierde y qué se gana con cada género didáctico.

Americana

Como comparatistas es importante que miremos a la otra tradición que se implantó en América, el common law. Uno de los rasgos que la distinguió desde la Edad Media y muy especialmente desde el siglo XVII es la formación de los abogados por la profesión, no por las universidades. Hay que hacer algunas matizaciones.

En Inglaterra de final de la Edad Media y hasta el siglo XVII subsistían varias formas de educación jurídica. Estaban las universidades (especialmente Oxford y Cambridge), donde se aprendía el derecho romano y el canónico, es decir, se los educaba en la tradición romanista, usando los mismos textos, como en el resto de Europa. Estos abogados se los denominaba los *civil lawyers*, por cuanto educados en el estudio del Corpus Iuris Civilis en las universidades. Tenían el privilegio de litigar en la Chancery y otros tribunales importantes situados en Londres. En cambio los *common lawyers* se formaban en la práctica en contacto con otros miembros de la profesión. Especialmente los *barristers*, que tenían el privilegio de litigar en los tribunales reales y también de ser jueces de esos tribunales cuando llegaban a un momento avanzado de esa carrera, se educaban en los *inns of courts*. Literalmente esto traduce por posadas de los tribunales pero su traducción funcional sería colegios de abogados. De su pasado de posada se mantuvo la importancia de mantener un número elevado de comidas en común como

requisito para poder postularse como barrister. Los rituales eran extraordinarios (Lemmings, 2003).

A mediados del siglo XVII la Revolución Gloriosa, como se la ha llamado, enfrentó al Parlamento y la Corona. Los civil lawyers se pusieron del lado perdedor y como consecuencia perdieron sus privilegios. Los common lawyers pudieron litigar en cualquier tribunal. Los abogados romanistas declinaron rápidamente hasta que desaparecieron por completo en el siglo XX (Levack, 1973; Squibb, 1977). En Inglaterra perdió todo sentido práctico estudiar derecho en las universidades.

La manera de educar abogados en una convivencia ritualizada entre profesionales y aprendices sólo fue socialmente posible en una sociedad aristocrática y con alta concentración de la riqueza como la inglesa. En los Estados Unidos la educación de los abogados se mantuvo muy informal. En general los jóvenes interesados en el derecho tenían una formación universitaria general, leían los libros de derecho más o menos por su cuenta, hacían una pasantía con un abogado si podían y cuando se consideraban maduros un juez los reconocía como abogados. También era posible ser un abogado completamente autodidacta, como lo fue Abraham Lincoln. Naturalmente esta situación no era un arreglo conveniente y hubo varios esfuerzos de crear estudios universitarios de derecho (Moline, 2003). El más exitoso de estos fue el de Harvard.

La creación de la escuela de derecho de Harvard fue un trasplante de la tradición romanista a un país de common law. Todo esto está minuciosamente documentado en varias obras (Stevens, 1983). El modelo a seguir era Alemania, donde florecían las universidades y donde florecía especialmente la “ciencia del derecho”. Christopher Columbus Langdell fue designado decano de la escuela de derecho y para hacer científico el estudio de derecho decidió hacer que los estudiantes leyeran y discutieran sentencias de tribunales de apelación que consideró los materiales primarios del derecho. A partir de la lectura y discusión de las sentencias los estudiantes podían inferir, por inducción, los principios jurídicos.

No creo que haya que insistir que los supuestos teóricos de Langdell son erróneos: las sentencias de apelación no son los materiales primarios del derecho y no son puntos de partida adecuados para llegar a conclusiones por inducción. Sin embargo, este error teórico colosal, tuvo consecuencias afortunadas. Como método educativo entrenaba en el planteamiento de problemas y en las formas de razonamiento jurídico. Los estudiantes, que participaban en discusiones progresivas (método erróneamente llamado socrático) aprendían a argumentar atentos a hechos y topoi jurídicos. Aprendían también el lenguaje del derecho. Damaska, un jurista comparatista originariamente profesor en Zagreb y luego en los Estados Unidos, se quedó sorprendido de que los estudiantes de derecho de este país aprendían destrezas importantes en el derecho sin adquirir una visión mínimamente sistemática del derecho (Damaska, 1968), mientras en la misma época un profesor de los Estados Unidos observaba que los estudiantes italianos de derecho se llenaban de contenidos pero no aprendían ninguna destreza (Merryman, 1975).

El modelo Harvard de educación jurídica se impuso rápidamente y para comienzos del siglo XX se había convertido en el método generalmente empleado por las escuelas de derecho de los Estados Unidos (Friedman, 2002). No faltaron las críticas, pero ellas iban más en concentrarse en el razonamiento jurídico y no en aprender otras destrezas importantes para el ejercicio del derecho (Weyrauch, 1996; Sullivan -Carnegie)

El aprendizaje de destrezas, o competencias como preferimos llamarlas ahora, tuvo éxito en formar buenos abogados. Estos efectos se apreciaron en todas partes. A mediados del siglo XX los latinoamericanos empezamos a discutir sobre reforma de la educación jurídica (Pérez Perdomo, 2006), seguidos por franceses (Audren & Halperin, 2013; Moreteau, 2014), ingleses y los países del Este de Asia (Chen, 2012). En Inglaterra, en particular, se siguió el ejemplo de los Estados Unidos y la educación jurídica ha pasado en buena parte a las universidades, que han creado escuelas de derecho, desde la década de 1970 en adelante, aunque la educación jurídica inglesa mantiene importantes diferencias con la de Estados Unidos (Klein, 1991). En Francia se han hecho reformas importantes, pero como se ha considerado que no han ido suficientemente, las escuelas de negocios y de ciencias políticas han asumido liderazgo en las reformas (Israël, 2011). El Institute de Sciences Politiques, en particular, creó una escuela de derecho completamente diferente y esto generó una polémica muy grande en los medios académicos-jurídicos (Jamin, 2010) En el Este del Asia, Japón y Corea hicieron adaptaciones importantes de la educación jurídica de los Estados Unidos.

En resumen, en el common law adoptaron unos rasgos característicos de nuestra tradición, pero se hicieron adaptaciones que nosotros hoy miramos con el mayor interés. Las tradiciones jurídicas, en particular nuestra tradición y el common law, tienen una larga historia de influencias recíprocas. En materia de educación jurídica la convergencia parece predominar (Van Caenegem, 2014), especialmente en el último siglo y medio, y más intensamente, en los últimos años. El ejemplo francés nos muestra que la resistencia de las escuelas de derecho a renovarse puede ser sustituidas por otras escuelas, o como veremos luego, por otros países.

Más que “luchas de palacio”

En la segunda mitad del siglo XX, y más intensamente, en su último tercio, el tema de la reforma de los estudios de derecho estuvo en el centro de la discusión entre los profesores de derecho de América Latina. En 1955, en una conferencia de enorme impacto, Dantas (1955)² hizo una severa crítica de la educación jurídica de Brasil y destacó que los abogados de los Estados Unidos estaban mucho mejor preparados y tenían un éxito mundial. Por esto planteó que se introdujera una educación jurídica interdisciplinaria y basada en casos. Estas ideas tuvieron una inmediata resonancia en América Latina y fueron bandera de reforma de la educación jurídica. Hubo sucesivas reuniones de decanos y directores de facultades y escuelas de derecho en las que se hicieron recomendaciones en este sentido (Pérez Perdomo, 2004). Poco tiempo después, en los programa de Alianza

² Dantas fue profesor de derecho civil y luego Ministro de Hacienda y de Relaciones Exteriores del Brasil, bajo el gobierno de Quadros. Como Ministro de Relaciones Exteriores planteó una política exterior no alineada. Fue considerado políticamente izquierdista.

para el Progreso, desembarcaron profesores de los Estados Unidos a predicar el *case method*. Lo que ocurrió está documentado en varios estudios: un grupo de jóvenes profesores adhirieron a los esfuerzos de reforma y algunas escuelas de derecho se renovaron, pero, en líneas generales, la resistencia fue mucho mayor. Las fundaciones americanas perdieron interés y los profesores-misioneros se sintieron derrotados (Trubek & Galanter, 1974).

En realidad, los esfuerzos de reforma habían comenzado antes y se mantuvieron en el tiempo (Pérez Perdomo, 2004). En la década de 1990 hubo un cambio en las políticas educativas y se favoreció la creación de universidades privadas. Se multiplicaron las escuelas de derecho, varias de las cuales, retomando las ideas de reforma de las décadas anteriores y recogiendo también la discusión contemporánea sobre educación universitaria (Gonzales Mantilla, 2008; Pérez Hurtado, 2009, 2010; Pérez Perdomo & Rodríguez Torres, 2006). Esta vez, por supuesto, se trataba de escuelas nuevas que trataban de ofrecer una educación de calidad y de diferenciarse de las escuelas tradicionales. No había graves obstáculos para innovar y había un provecho en la innovación que agregara calidad. También he percibido que escuelas consideradas tradicionales apreciaron los logros de las nuevas escuelas y sabiendo que la falta de innovación en nuestra época significa el ocaso han impulsado sus propios proyectos de reforma. Por supuesto, hay diferencias nacionales en la América Latina, pero en líneas generales puede percibirse un nuevo impulso a las ideas de cambio en la educación jurídica. Mallas curriculares, contenidos y métodos son de nuevo tópicos de discusión entre profesores de derecho.

La pregunta es si estas discusiones sobre educación jurídica tienen sólo una importancia pedagógica o si lo que está en juego tiene otros alcances. Dezalay y Garth (2002) publicaron un libro desafiante sobre los esfuerzos de transformación del derecho y la educación jurídica tanto en las décadas de 1960-1970 como en la de 1990. Ellos ven a las facultades de derecho, conjuntamente con el estado, en el corazón de los procesos de estructuración, producción y reproducción del poder político. Esta lucha es a la vez nacional e internacional pues los actores locales (de allí que sean “palace wars”) se apoyan sobre instituciones y saberes internacionalizados. En esta perspectiva, la reforma de los estudios jurídicos es la lucha entre una élite colonial vinculada a los centros de poder europeos, por otra neo-colonial, vinculada a los Estados Unidos. Comparto con Dezalay y Garth la idea que la reforma de la educación jurídica debe verse como algo que va más allá de un asunto pedagógico y también estimo que puede tener un impacto en la realineación del poder en los distintos países, e incluso en la realineación internacional del poder, pero esto no parece lo central. Lo que plantea la reforma que agitó las escuelas de derecho a final del siglo XX es algo más interesante intelectualmente y tiene que ver con una cambiante concepción del derecho y del estado, y especialmente, de la relación entre el derecho y el estado. Quienes han escrito sobre la reforma de la educación jurídica en perspectiva latinoamericana (especialmente Gonzales Mantilla, 2008) están muy conscientes de esta dimensión fundamental para el derecho y el funcionamiento del estado que tiene la materia. La segunda parte de este trabajo explora esta dimensión de la reforma de los estudios jurídicos.

Los desafíos de la reforma

¿Cuál es la situación hoy de la educación jurídica? ¿Vivimos un momento de cambio en la concepción del derecho que obliga a repensar la educación jurídica? ¿Hay un cambio en la profesión de abogado de la que deban tomar nota las escuelas y los profesores de derecho? ¿Hay un cambio en la sociedad y sabemos dónde va ese cambio o dónde queremos dirigirlo? Para responder estas preguntas separamos las materias en tres partes. En la primera se analiza la relación entre la educación jurídica con la cambiante concepción del derecho. En la segunda y tercera se estudia el tema en el contexto de la consolidación del estado de derecho y de la globalización.

Requiem para el legislador

En nuestra época la identificación operada en el siglo XIX entre derecho y ley –o norma establecida por el estado- ha sido sacudida en sus cimientos. No se trata de un regreso al derecho natural en el sentido de un orden superior, también normativo, sino del rechazo a la identificación de derecho con norma. El tema necesariamente tiene que ser tratado brevemente pues el foco de este trabajo es analizar las consecuencias para la educación jurídica.

Natalino Irti (1979) destacó que vivimos la edad de la descodificación, de la pérdida de importancia de los códigos ante la proliferación de leyes especiales, generalmente vinculadas con políticas públicas. Como tal la legislación no pueden pretender una racionalidad mayor que la de las políticas públicas que tratan de implementar. Fernando de Trazegnies (2000) usa una expresión más radical: la muerte del legislador. Si aceptamos que la aplicación del derecho requiere interpretación el sentido de la ley no lo otorga el legislador sino el intérprete, o más propiamente, la comunidad de intérpretes.

En la perspectiva de la sociología jurídica la centralidad del ordenamiento estatal (centralismo jurídico) ha sido severamente cuestionada. En la sociedad encontramos más bien una pluralidad de ordenamientos generalmente vinculados con normas sociales. Es la idea del pluralismo jurídico (Galanter, 1985; Ellickson, 1991; Helfand, 2015).

La consecuencia de estas observaciones para la educación jurídica es que la presentación del derecho como conjunto ordenado de normas estatales, para lo cual es adecuada la clase del profesor o el manual de derecho, constituyen una falsificación del derecho, o al menos una simplificación excesiva de éste (Jamin, 2014). Explicar el contenido del Código Civil o del Código Penal, o trazar un cuadro sistemático de los principales conceptos y reglas del derecho civil, comercial o penal, ofrece una versión muy parcial e incompleta del derecho. Nótese que cuando se hace esta crítica de la educación jurídica estamos rechazando una definición de derecho que todavía perdura en muchos de los manuales de introducción a la disciplina.

En la observación de la práctica del derecho se observa que los intérpretes recurren cada vez más a una ley superior, la constitución, que afirma principios morales y políticos. No puede entenderse de manera literal. Da un margen al intérprete, pero es un margen que los principios constitucionales y sobre todo la propia comunidad de intérpretes limita. Por esto Dworkin (1986) propone entender el derecho como una práctica interpretativa. Atienza señala que es una práctica social y que hemos dejado atrás al positivismo jurídico (Atienza, 2013; Atienza & Manero, 2007). No uso estos nombres como argumentos de autoridad. Lo que ellos indican es que ya no creemos que el derecho es un conjunto ordenado de normas que pueden ser aplicadas más o menos mecánicamente. Sus afirmaciones no las sacan de sus sombreros de magos sino de la observación de lo que efectivamente hacen los juristas. A la vez, al destacar el carácter de prácticas se descarta el temor de que el intérprete tenga total libertad de actuar como le parece. El conocimiento profesional y los valores compartidos limitan el rango de la discreción. Por eso en el derecho no es verdad “que todo vale” o que “la constitución sirve para todo”. Por eso podemos distinguir entre interpretaciones válidas e interpretaciones erróneas o inaceptables.

Si el derecho es una práctica social o una práctica interpretativa, como antes indicado, el propósito de la educación jurídica es en primer lugar la comprensión de los valores de esa práctica, el entrenamiento en esas prácticas que configuran la profesión jurídica. O dicho de otro modo, generar la cultura profesional del jurista.

Esta concepción del derecho lo muestra como un conocimiento basado en problemas, tópicos. Requiere el ejercicio del juicio, la discusión cuidadosa. No es sorprendente que se hable de un *problem-based learning*. La tarea de la educación jurídica es comunicar los instrumentos para entender el pensamiento problemático, o construir los problemas, y buscar la información para construir un argumento coherente y sólido.

Esta educación pensada a partir de problemas y volcada a la práctica (y la reflexión sobre la práctica) requiere una actitud dialógica, que las sesiones de clase sean sesiones para discutir ordenadamente información entregada en lecturas, films o cualquier otro medio, o que el estudiante ha adquirido en su hacer. De allí que la educación jurídica en esta concepción rechace el papel pasivo del estudiante. El monólogo del profesor no comunica competencias o destrezas, no permite la reflexión personal y la discusión sobre ella.

De allí que se puedan pensar en los cursos de derecho con distintas metodologías. Una posible es la discusión de materiales previamente entregados o señalados. Estos materiales necesariamente tienen que plantear problemas que puedan discutirse. Los códigos o los manuales de derecho no están pensados para generar discusión sino para ordenar las reglas del derecho o el conocimiento jurídico. Otras metodologías frecuentes son la clínica jurídica³ y la pasantía, en los cuales los estudiantes trabajan sobre casos

³ Es importante advertir que la clínica jurídica como método educativo no debe ser confundida con el trabajo comunitario. Obviamente el trabajo comunitario se puede hacer a través de actividades de clínica jurídica pero puede pensarse en otros “clientes” para el trabajo clínico. Por ejemplo, una clínica dirigida a pequeñas empresas, o a preparar acciones de constitucionalidad sobre algún problema de carácter público.

reales. También la llamada simulación o uso de casos o situaciones problemáticas ficticios o simulados que se llevan ante tribunales igualmente simulados. La simulación también se usa para el aprendizaje de la negociación.

En la educación jurídica que corresponde a la concepción del derecho como práctica interpretativa o social, el aprendizaje a razonar o argumentar jurídicamente es central. El argumento jurídico tiene que estar basado en los valores que reconoce el derecho, o que lo configuran. La solidez del argumento está basado en los valores compartidos. La educación jurídica es enormemente importante porque allí se comienza a configurar la cultura jurídica profesional, es decir los valores y actitudes que compartimos respecto al derecho y las instituciones, lo que a la vez se expresa en un lenguaje.

La referencia a cultura profesional es muy importante. Ella es parte de una cultura más general y puede tener desviaciones. Eso es lo que explica que en la sociedad haya subculturas, o culturas que corresponden a grupos determinados. Así, por ejemplo hay subculturas delincuenciales en los grupos donde conviven los delincuentes. La educación jurídica puede cumplir así la función de formar un determinado tipo de cultura jurídica. Por ejemplo, Torres Arends (1997, 2002), analizando comparativamente la formación de los estudiantes, determinó que en una universidad venezolana bastante tradicional los estudiantes desarrollaban la capacidad de pensamiento abstracto, pero no la de plantearse y resolver problemas. Lamentablemente el pensamiento abstracto no es apropiado para trabajar con valores. Es dudoso que una orientación tradicional en la educación jurídica permita desarrollar los valores del estado de derecho, un objetivo que decimos es importante para la educación jurídica y para nuestros países, pero que tal vez no estemos realizando muy bien en la práctica.

Estado de derecho como proyecto ético

Al final del siglo XX los latinoamericanos considerábamos que vivíamos una época de transición a la democracia. Cayeron dictaduras y hubo elecciones, pero el autoritarismo regresó por la puerta trasera, con más vigor en unos países que en otros. Uno de los problemas detectados ha sido la debilidad estructural de los derechos civiles muy relacionado con la debilidad del estado de derecho. *(Un)Rule of law* es el título de una obra del mayor interés que destaca esto y que tal vez podríamos traducir por *estado de (sin)derecho*. Méndez, O'Donnell y Pinheiro (1999) destacaron que las personas de clase social baja no han mejorado su situación en relación con el estado que no les reconoce derechos en sentido estricto, no los reconoce como verdaderos ciudadanos. Esto es una llamada de atención importante. No se trata de inexistencia de programas sociales que mejoren la situación de las personas de bajos ingresos. Al contrario, tales programas han proliferado, pero en varios casos el propósito es clientelar y no contribuyen a atacar los problemas de raíz y más bien debilitan la idea de ciudadanía (Gómez, 2014). La debilidad del estado de derecho afecta también el respeto al derecho de propiedad y el funcionamiento de los mercados, lo que ha hecho que el Banco Mundial y otros organismos busquen la manera de cómo fortalecerlo.

No es una tarea sencilla. El fortalecimiento del estado de derecho no es un puro volver al principio de la legalidad y al legalismo que estuvo de moda en el siglo XIX. Ante la muerte del legislador, o su desprestigio, se trata de algo distinto. Una idea mucho más valorativa. No es algo que se puede comprar llave en mano o que se puede realizar porque se promulgue una nueva constitución que lo proclame. Tampoco se puede realizar porque se reforme al poder judicial. Es una creación colectiva y un esfuerzo permanente. Como la noción de libertad o democracia, está cargado de valor. Sin duda tiene relación con el cumplimiento de las leyes fundamentales, respeto a los derechos de los ciudadanos, limitación en el ejercicio del poder político y responsabilidad de quienes lo ejercen y de todos los ciudadanos. Como noción valorativa podemos decir que estamos más cerca o más lejos de ese modelo, es decir que en algunos países (o en determinados períodos) el estado de derecho es más fuerte, o más débil, que en otros.

Para que un determinado país pueda ser llamado estado de derecho se requiere que la elite política asuma los valores del estado de derecho y acepte su disciplina. Dentro de esa elite política hay un buen número graduados en derecho que tienen un papel muy importante en hacer que el estado de derecho sea una realidad, que se tomen en serio los derechos de los ciudadanos y que quienes ejercen el poder reconozcan sus límites constitucionales y el propósito que tiene el poder político. Para ello, en primer lugar, esos graduados tienen que haber sido formados en los valores del estado de derecho. Una formación puramente informativa de las reglas y principios del derecho no es suficiente. De allí la enorme importancia que la educación jurídica reconozca la importancia de la formación en los valores del derecho y se esfuerce en transmitirlos. La educación ética es un enorme desafío porque no se puede “enseñar” en sentido tradicional. Alumnos pasivos que oigan clases y memoricen contenidos no están siendo formados éticamente. Tal vez estén aprendiendo el lenguaje del derecho, pero no sus valores. De allí que los métodos de la educación jurídica no es un asunto puramente pedagógico. Es un asunto de una importante dimensión ética y social.

Esa dimensión ética de la educación jurídica no se responde agregando un curso de ética profesional de los abogados. Tiene mucho más que ver con la metodología educativa. En asignaturas como introducción al derecho, derecho constitucional, derecho administrativo, filosofía del derecho, muchos casos pueden ser útiles para discutir los valores en presencia, y eventualmente cómo resolver conflictos de valores frente a un problema concreto.

Una objeción frecuente es que no tenemos los libros adecuados para un aprendizaje basado en problemas. La literatura didáctica de la que disponemos es de manuales, que corresponden a la enseñanza basada en el monólogo del profesor. Se ha dejado a cada profesor que intenta innovar preparar sus propios materiales. La situación real es que esos materiales existen porque hay un buen número de profesores que los han preparado, pero institucionalmente no se le ha dado importancia. Existen en forma de publicaciones precarias o que los estudiantes pueden consultar en internet. Las escuelas de derecho y las casas editoriales están llamadas a valorar esa literatura y por supuesto nosotros, los profesores, estamos llamados a mejorarla.

Por último, el estado de derecho no puede consolidarse si no tenemos ciudadanos, es decir personas que eviten la violencia por convicción y respeten los derechos de los demás; que confíen en el estado y, en general, las instituciones para resolver sus diferencias y que asuman con responsabilidad la tarea de contribuir en la dirección de lo colectivo cualquiera sea la posición social que nos corresponda. Por supuesto, se requiere que existan que las instituciones funcionen, que los funcionarios no sean corruptos ni despóticos y que nos reconozcan a todos como ciudadanos. Pero simultáneamente los ciudadanos tienen que aprender cuál es el sentido de esas instituciones y exigir que sus funcionarios se conformen al modelo.

En esto, como investigador, he encontrado un gran déficit. Preocupado por los resultados de un estudio que mostraba que los jóvenes de un municipio venezolano desconocían las instituciones básicas del estado y principios fundamentales del derecho, busqué la literatura que se usa en la educación secundaria. Descubrí que la vieja asignatura llamada “educación moral y cívica” había desaparecido y que lo poco que deben aprender los jóvenes venezolanos sobre el estado y sus instituciones se enseña en un curso denominado “educación pre-militar”. Buena parte del contenido de las obras didácticas que consulté se limitaban a reproducir algunos artículos de la constitución y tenían graves incomprensiones de la constitución misma. No deseo darle ninguna importancia a la investigación que fue muy limitada. No pretendo que tenga validez para toda Venezuela y mucho menos para toda América Latina. Mi punto es que las escuelas de derecho y nosotros los profesores, no deberíamos considerar como ajeno a nuestro quehacer una educación jurídica general, es decir una educación para la ciudadanía.

Globalización, estratificación e historia del futuro

Es un lugar común observar que vivimos en una época de globalización, es decir, de una intensificación de relaciones entre las personas por encima de las fronteras, de intercambio de bienes y de comunicación. No es una cuestión de opción personal, es parte de las características de nuestra época. El internet puede ser una creación del diablo, como lo sostuvo un dirigente estudiantil cubano en Caracas, pero está aquí y lo usamos. Por supuesto, puede que una persona decida no usarlo para conocer nada fuera de su país, no viajar al extranjero, consumir solo productos nacionales y leer solo la literatura nacional. Consideraríamos que esa persona se ha impuesto graves limitaciones. El derecho se ha convertido en algo similar a esa persona estrechamente nacional. Desde la codificación en adelante, el centro de los estudios jurídicos ha sido la legislación nacional, sin atención alguna al derecho de otros países. La disciplina que se ocupa del tema de los derechos extranjeros, el derecho comparado, existe desde mediados del siglo XIX, pero solo pocas escuelas la han incorporado a su currículo. Ni que decir que las asignaturas llamadas de derecho positivo solo se refieren a la legislación o a las decisiones judiciales nacionales. La misión de la escuela de derecho se ha entendido como enseñar el derecho nacional (Grossman, 2008).

Por supuesto, el mundo va por otro lado, los negocios importantes son cada vez más internacionales. Y los abogados que se ocupan de esos negocios se han preocupado de

prepararse adecuadamente. Mézáros y Pérez Perdomo (2015) están estudiando la internacionalización de la abogacía de negocios en Venezuela. Los primeros abogados que atendieron la inversión extranjera se habían preparado por sí mismos aprendiendo idiomas extranjeros y familiarizándose con otras culturas jurídicas. Probablemente lo habían hecho por mero interés intelectual, pero pronto se vio que tenía consecuencias para su éxito profesional y sus ingresos. Desde comienzos del siglo XX abogados extranjeros se asentaron en el país, seguidos por firmas internacionales de abogados. En la segunda mitad del siglo XX fueron numerosos los graduados venezolanos que fueron a hacer postgrados en el extranjero. Lo graduados en derecho de otros países de América Latina lo hacen ahora con mucha más intensidad que los venezolanos ahora condenados a no salir de nuestras fronteras.

Estos hechos sociales deben llamar la atención. Quienes van a estudiar derecho en el extranjero nos están diciendo que la formación nacional no es suficiente. Es particularmente notorio que muchos vayan a los Estados Unidos o Inglaterra, que tienen una tradición jurídica distinta y que ofrecen la dificultad adicional de tener que aprender bien el inglés. La impresión es que el esfuerzo y la inversión de estudiar en el extranjero paga. Las firmas de abogados de negocios los contratan con preferencia. Es más, ayudan a los jóvenes abogados con potencial, a que vayan al extranjero. ¿Debo argumentar más la estrechez del cuadro nacional en los estudios jurídicos en la época en que vivimos?

No desconozco los argumentos en contra. La mayor parte de los abogados no van a asesorar negocios importantes. Pero quienes se van a preparar para la vida académica ¿pueden instalarse cómodamente en el cuadro nacional, sin prestar atención a la literatura extranjera, en idiomas extranjeros? Quienes van a ejercer en derechos humanos ¿no requieren una perspectiva internacional? No es una observación nueva. En Europa son enormes los esfuerzos para proveer una educación jurídica más internacional y los académicos que pensaron la reforma de los estudios jurídicos han venido planteando el problema desde hace tiempo. (Cappelletti, 1974; Wetter, 1980). La literatura reciente es muy abundante (González Mantilla, 2008; Grossman, 2008; Moréteau, 2014; Van Caenegem & Hiscock, 2014; Soula-de Russel, 2015). Es bueno advertir que es un problema sin solución para quienes ven que la misión de la educación jurídica es informar sobre las reglas de derecho, pues efectivamente la mayor parte de esas reglas son nacionales. De allí que sea necesario plantearse otros objetivos.

La verdad es que no puede desconocerse que para muchos abogados la formación nacional es suficiente. Tendrán clientes locales y atenderán problemas muy locales. Pérez Perdomo (2001) estudió los abogados de la empresa nacional de petróleo de Venezuela (PDVSA). Eran 140 hacia 1999. Algo más de 100 eran locales. Atendían asuntos laborales, administrativos y conflictos de daños civiles en las zonas de explotación. Más de 30 tenían una formación más amplia y atendían los negocios internacionales: inversiones extranjeras en Venezuela e inversiones de PDVSA en el extranjero. El primer grupo, como lo expresó un entrevistado, tenían techo bajo. No podían subir mucho dentro de la consultoría jurídica. Por eso ese entrevistado se había pasado al área gerencial. Esta es una manera de plantear con un caso individual el tema de la estratificación de la profesión. A algunos abogados les va bien, diría que a veces muy bien, y a otros les va

mal, con cierta frecuencia muy mal. No creo que deba insistir que no es asunto de la alineación de los astros en el momento de nacimiento, de las puras conexiones sociales o el azar. La calidad de la educación jurídica tiene una incidencia.

No podemos desconocer tampoco que un buen número de escuelas de derecho no buscan la calidad y no se plantean estos problemas. Como las llama Junqueira (1999) son “fábricas de ilusiones”. Serían fraudes al consumidor si los consumidores, en este caso los estudiantes y sus familias, generalmente no estuvieran conscientes de que no van a aprender casi pero van a recibir un título. Estos abogados muy mal formados no van a atender los negocios internacionales ni a las personas de altos ingresos, sino a los más desfavorecidos. Generalmente los atienden mal, usan redes de corrupción que eventualmente pueden perjudicar a sus clientes (Mujica, 2011). Terminan sobre-explotando a los explotados. Adicionalmente constituyen una carga adicional para el sistema judicial pues no saben formular ni fundamentar sus peticiones (Pásara, 2004). Con abogados de este tipo no puede pedírsele a esta población que crean en las instituciones, que crean en el derecho.

La enorme expansión de la demanda de educación jurídica en América Latina desde la década de 1960 ó 1970, según los países, permitió la creación de numerosas escuela de derecho y una variedad enorme en el tipo de escuelas de derecho. Ahora, hay escuelas que insisten en formar profesionales con muy buenas competencias, otras que mantienen el predominio de la transmisión de información y otras que probablemente enseñan muy poco. Muchos graduados completan su formación en escuelas prestigiosas del extranjero. Por esto tenemos una estratificación de la profesión y de las escuelas que no se conocía en el pasado.

Lo preocupante no es la variedad, sino la baja calidad de un número importante de escuelas de derecho y de abogados. Esto es un problema que conjuntamente con la falta de una educación cívica general, nos concierne a todos. Impide que tengamos ciudadanos, que tengamos estado de derecho. De allí que el tema de la educación jurídica es algo que debe estar en la agenda política, como lo estuvo a comienzos del siglo XIX, cuando estábamos empeñados en construir repúblicas con los pedazos que dejó la disolución del imperio español. Nos concierne a todos, pero con especial agudeza a quienes tenemos responsabilidades en la educación jurídica, en quienes sentimos que debemos reformar y reformarnos para mejorar la educación jurídica. No es un problema del cual podemos ni debemos desentendernos.

Referencias

Alonso Romero, María Paz (2012): *Salamanca, escuela de juristas*. Madrid. Universidad Carlos III.

Atienza, Manuel (2013): *Podemos hacer más*. Madrid. Los Pasos Perdidos.

Atienza, Manuel & J. Ruiz Manero (2007): “Dejamos atrás el positivismo jurídico”. *Isonomía*. 27.

Audren, Frédéric & J-L.Halpérin (2013): *La culture juridique française. Entre mythes et réalités. XIXe-XXe siècle*. Paris. CNRS Editions.

Baselow, Jürgen (2014): “Breeding lawyers for the global village: the internationalization of law and legal education”. In W.VanCaenegem & M.Hiscock (eds): *The internationalization of legal education. The future practice of law*. Cheltenham. Edward Elgar.

Bastos, Aurelio Wander –ed. (1977): *Criação dos cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro, Fundação Rui Barbosa.

Bastos, Aurelio Wander –ed. (1978): *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras*. Brasília. Câmara dos Deputados

Cappelletti, Mauro (1974): *L’educazione del giurista e la riforma dell’università*. Milano. Dott.Giuffrè Editore.

Chambost, Anne-Sophie (2014): “Premiers jalons pour une histoire des manuels de droit”. A.S.Chambost (sous la direction de): *Histoire des manuels de droit*. Paris. LGDJ.

Chen, Thomas Chih-hsiung (2012): “Legal education reform in Taiwan: Are Japan and Korea models?” *Journal of Legal Education*. Vol 62. 1.

Damaska, Mirjan (1968): “A continental lawyer in an American law school”. *University of Pennsylvania Law Review*, 116.

Dantas, San Tiago (1955): “A educação jurídica e a crise brasileira”. *Revista Forense*, 159.

Dezalay, Y. & B.Garth (2002): *The internationalization of palace wars. Lawyers, economists, and the contest to transform Latin American states*. Chicago. University of Chicago Press.

Duclos-Grécourt, Marie-Laure (2014): *L’idée de la loi au XVIIIe siècle dans la pensée des juristes français (1715-1789)*. Paris. LGDJ. Poitiers, Presses Universitaires Juridiques de Poitiers.

Dworkin, Ronald (1986): *Law’s empire*. Cambridge, Mass. Belknap Press.

Ellickson, Robert C. (1991): *Order without law: how neighbors settle disputes*. Cambridge. Harvard University Press

Friedman, Lawrence (2002): *American law in the 20th century*. New Haven. Yale University Press.

Galanter, Marc (1985): “Justice in many rooms: courts, private ordering and indigenous law” *Journal of legal pluralism and unofficial law*. 19.

Gómez, Manuel (2014): “La manipulación del derecho a través de la agenda social”. En M. Gómez & R.Pérez Perdomo (eds): *Cultura jurídica y política en Venezuela revolucionaria*. Caracas. Universidad Metropolitana.

González Mantilla, Gorki (2008): *La enseñanza del derecho o los molinos de viento. Cambios, resistencias y continuidades*. Lima. Palestra y Pontificia Universidad Católica del Perú.

Grossman, Claudio (2008): “Building the world community through legal education”. J.Klabbers & M.Sellets (eds): *The internationalization of law and legal education*. New York. Springer.

Helfand, Michael -ed (2015): *Negotiating state and non-state law: the challenge of global and local legal pluralism*. Cambridge. Cambridge University Press.

Irti, Natalino (1979): *L’età de la decodificazione*. Milano. Giuffrè.

Israël, Liora (2011): "Learning to think like a lawyer...in sciences po". Paper. Annual meeting of the Law and Society Association. San Francisco.

Jamin, Christophe (2010): "L'enseignement du droit a Sciences Po: autour de la polémique suscitée par l'arrêté du 21 mars 2007". *Revue Critique de Jurisprudence*, 2010.

Jamin, Christophe (2014): "Le droit des manuels de droit ou l'art de traiter la moitié du sujet". A.S.Chambost (sous la direction de): *Histoire des manuels de droit*. Paris. LGDJ.

Jetaz, Phillipe & C.Jamin (2004): *La doctrine*. Paris. Dalloz.

Junqueira, Eliane (1999): *Facultades de direito ou fábricas de ilusões*. Rio de Janeiro. IDES.

Klein, Sandra (1991): "Legal education in the United States and England: A comparative analysis". *Loyola of Los Angeles International and Comparative Law Journal*. Vol 13.

LaPiana, Willian (1994): *Logic and experience: the origins of modern American legal education*. New York. Oxford University Press.

Lemmings, David (2003): "Ritual, majesty and mystery: collective life and culture among English barristers, serjeants and judges, c. 1500- c. 1830". In WW.Pue & D.Sugarman (eds): *Lawyers and vampires: cultural histories of the legal profession*. Oxford. Hart.

Levack, Brian P (1973): *The civil lawyers in England 1603-1641. A political study*. Oxford. Clarendon Press.

McKenna, Theodora (1978): "Jeremy Bentham and the Colombian liberators". *The Americas*, 34

Méndez, Juan; G. O'Donnell, P.C.Pinheiro –eds (1999): *The (un)rule of law and the underprivileged in Latin America*. Notre Dame. University of Notre Dame.

Merryman, John Henry (1975): "Legal education there and here: A comparison". *Stanford Law Review*, 27.

Mészáros, Maritza & R.Pérez Perdomo (2015): "La internacionalización de la abogacía de negocios en Venezuela". Artículo en elaboración.

Moline, Brian (2003): "Early American legal education". *Washburn Law Journal*, 42.

Moréteau, Olivier (2014): *Le juriste français entre ethnocentrisme et mondialisation*. Paris. Dalloz.

Mujica, Jaris (2011) : *Micropolítica de la corrupción: redes de poder y corrupción en el Palacio de Justicia*. Lima. Asociación Nacional de Rectores.

Pásara, Luis (2004): *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima. Ministerio de Justicia.

Pérez Hurtado, Luis Fernando (2009): *La futura generación de abogados mexicanos: estudio de las escuelas y estudiantes de derecho en México*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez Hurtado, Luis Fernando (2010): "Content, structure, and growth of Mexican legal education". *Journal of Legal Education*, 29.4.

Pérez Perdomo, Rogelio (1981): *Los abogados de Venezuela. Estudio de una elite intelectual y política 1780-1980*. Caracas. Monte Ávila.

Pérez Perdomo, Rogelio (2004): “El movimiento de derecho y desarrollo y los intentos de cambio en los estudios jurídicos”. En J. de Belaúnde et al. (eds): *Homenaje Jorge Avendaño*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Perez Perdomo, Rogelio (2006): *Latin American lawyers. A historical introduction*. Stanford. Stanford University Press.

Pérez Perdomo, Rogelio & J. Rodríguez Torres, eds (2006): *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de globalización*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Sala Bañuls, Juan de (1803): *Ilustración del derecho real de España*. Valencia. Joseph de Orga.

Sanz, Miguel José (1790): Discurso pronunciado en acto de la solemne instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español, el 18 de noviembre de 1790. Publicado en *Testimonios de la época emancipadora*. Caracas. Academia Nacional de la Historia, 1961.

Serrano, Sol (1994): *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago. Editorial Universitaria.

Soulas de Russel, Dominique J.M. (2015): “Le rôle central du droit comparé pour le ‘nouveau juriste’ de la mondialisation –un essai trilogue”. *Revue de Droit International et de Droit Comparé*. 3. (Bruxelles).

Squibb, George D. (1977): *Doctors’ Commons: A history of the College of Advocates and Doctors of Law*. Oxford. Clarendon Press.

Stevens, Robert B. (1983): *Law school/ Legal education in America from 1850 to 1980*. Chapel Hill. University of North Carolina Press.

Tau Anzoátegui, Víctor (1992): *La ley en la América hispana*. Buenos Aires. Academia Nacional de la Historia.

Torres Arends, Irene (1997): *Educación jurídica y razonamiento: una comparación entre Inglaterra y Venezuela*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Torres Arends, Irene (2002): *Cultura jurídica y estudiantes de derecho: una medición de la cultura jurídica en Venezuela*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Trazegnies Granda, Fernando de (1979): *La idea de derecho en el Perú republicano del siglo XIX*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Trazegnies Granda, Fernando de (2000): *Pensando insolentemente. Tres perspectivas académicas sobre el derecho*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Trubek, David & M. Galanter (1974): “Scholars in self-estrangement: Some reflection on the crisis of the law and development studies in the United States”. *Wisconsin Law Review*, vol 1974: 1062.

Uribe Urán, Víctor (2000): *Honorable lives: Lawyers, family and politics in Colombia 1780-1850*. Pittsburg. University of Pittsburg Press.

Van Caenegem, William (2014): “Ignoring the civil law/ common law divide in an integrated legal world”. In W. VanCaenegem & M. Hiscock (eds): *The internationalization of legal education. The future practice of law*. Cheltenham. Edward Elgar.

Wetter, J. Gillis (1980): “The case for international law schools and an international legal profession”. *International and Comparative Law Quarterly*, 29.

Weyrauch, Walter (1996): “Fact consciousness”. *Journal of Legal Education*, 46.

