

02

**Entre la dogmática y la experiencia: reconfigurando la formación clínica del derecho en Chile**

Between dogma and experience: reconfiguring clinical legal education in Chile

César Vargas Rojas\*

\* Universidad Andrés Bello, Chile.

**Artículo Original/ Revisión**

**Correspondencia:** César Vargas Rojas. Correo: [cesar.vargas@unab.cl](mailto:cesar.vargas@unab.cl)

**Editor:** Bruno Aste Leiva, Universidad de Antofagasta, Chile.

**Conflicto de Intereses:** El autor declara no presentar conflicto de intereses.

Recibido: 25/11/2025 Aceptado: 04/02/2026 Publicado: 24/03/2026

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v6.n2.2024.177>

## RESUMEN

La educación jurídica chilena enfrenta un proceso de reconfiguración derivado de las transformaciones tecnológicas, la expansión del sistema universitario y las crecientes expectativas sociales respecto del rol profesional del abogado. En este escenario, la educación clínica del Derecho se ha consolidado como una metodología activa orientada a la formación experiencial, no obstante, su implementación temprana ha generado tensiones epistemológicas con la tradición dogmática que históricamente ha sustentado el aprendizaje del Derecho. Este artículo sostiene que la educación clínica solo puede alcanzar una función formativa significativa cuando se inserta en un marco curricular progresivo basado en una sólida construcción conceptual previa. A partir de modelos teóricos educativos, doctrina y análisis del contexto chileno, se propone que la *praxis* clínica debe subordinarse a un desarrollo dogmático estricto inicial para evitar aprendizajes fragmentados, operativos y carentes de fundamento teórico, proponiendo un modelo determinado en la materia.

**Palabras clave:** Chile; clínica jurídica; currículum jurídico; dogmática jurídica; educación jurídica.

### ABSTRACT

Chilean legal education is undergoing a process of reconfiguration driven by technological transformations, the expansion of the university system, and growing social expectations regarding the professional role of lawyers. In this context, clinical legal education has become consolidated as an active methodology aimed at experiential learning. However, its early implementation has generated epistemological tensions with the dogmatic tradition that has historically underpinned legal learning. This article argues that clinical education can only achieve a meaningful formative function when embedded within a progressive curricular framework based on a solid prior conceptual foundation. Drawing on educational theoretical frameworks, legal doctrine, and an analysis of the Chilean context, it is proposed that clinical practice should be subordinated to an initial structural dogmatic development to avoid fragmented, operational learning lacking theoretical grounding.

**Keywords:** Chile; law curriculum; legal clinic; legal dogmatics; legal pedagogy.

La formación jurídica en Chile se encuentra en un escenario de transición pedagógica marcado por el reemplazo gradual del método expositivo tradicional por metodologías activas centradas en el estudiante (CNA, 2023). En ese escenario, las escuelas de Derecho han incorporado progresivamente estrategias conducentes a lograr dicho objetivo, tales como el aprendizaje basado en problemas, simulaciones judiciales y educación clínica, con el fin de responder a demandas de empleabilidad, estándares internacionales y necesidades sociales vinculadas al acceso a la justicia.

Sin embargo, surge una cuestión pedagógica esencial: *¿es didáctica y epistemológicamente adecuado implementar la educación clínica desde los primeros años de la formación de abogados?*, pues bien, en este trabajo sostenemos que la respuesta es negativa si se pretende construir conocimiento jurídico estable, permanente y estructurado toda vez que la *praxis*, sin teoría previa, corre el riesgo de convertirse en mera técnica operativa, desvinculada del razonamiento sistemático que caracteriza al Derecho como ciencia (Hart, 1961).

Para llegar a esta conclusión, realizaremos una aproximación al Derecho como una disciplina que es conceptual que resulta fundamental para el análisis clínico. Luego, analizaremos los paradigmas epistemológicos educativos que son aplicables a la enseñanza del Derecho, basándonos en los paradigmas educativos más importantes que se proponen desde la doctrina más autorizada en materia educativa. Pasaremos enseguida al análisis de las tensiones epistemológicas entre la dogmática y la clínica a fin de aperturar un examen final sobre la deficiencia de los modelos clínicos que existen en la actualidad y proponer un modelo basado en un determinado paradigma educativo.

## **FUNDAMENTO TEÓRICO: EL DERECHO COMO DISCIPLINA CONCEPTUAL**

La tradición jurídica latinoamericana, y particularmente la chilena, se ha construido históricamente sobre una concepción del Derecho como un sistema normativo estructurado, dotado de racionalidad interna, coherencia lógica y métodos propios de producción, interpretación y aplicación normativa. Esta concepción, heredera del modelo romanista-continental, entiende el Derecho no como un conjunto de prácticas contingentes ni como una mera técnica de resolución de conflictos, sino como una disciplina conceptual, cuyo aprendizaje exige necesariamente la asimilación progresiva de categorías dogmáticas, principios jurídicos, reglas normativas y esquemas de razonamiento abstracto. En otras palabras, se requiere de la comprensión de estructuras y subestructuras normativas para lograr una correcta subsunción de lo general a lo abstracto.

Desde esta perspectiva, la formación jurídica no puede reducirse a la adquisición de destrezas operativas ni a la exposición temprana a situaciones prácticas, sino que presupone de manera condicionante un proceso formativo orientado a la internalización del sistema jurídico como un orden normativo general y armónico. En efecto, la dogmática jurídica cumple aquí una función epistemológica central toda vez que permite organizar el Derecho como un sistema, identificar relaciones normativas entre estructuras, determinar, delimitar y jerarquizar principios, delimitar conceptos y dotar de sentido racional la actividad interpretativa de la ley. Sin esta estructura

conceptual, el Derecho pierde su carácter científico-normativo y se transforma en un conjunto disperso de prácticas instrumentales carentes de sentido lógico y dogmático.

Así las cosas, los teóricos más importantes del Derecho han sido absolutamente claros y enfáticos en este punto. Por ejemplo, Kelsen (1960) concibe el Derecho como un sistema normativo jerárquico cuya comprensión exige rigor conceptual y metodológico; por su parte, Alexy (2002) subraya que el razonamiento jurídico es esencialmente argumentativo y depende de la correcta identificación y ponderación de principios; para Ferrajoli (2007), por su parte, destaca que la validez y racionalidad del Derecho descansan en estructuras normativas que deben ser conocidas, comprendidas y críticamente evaluadas. Podemos apreciar en todos estos enfoques que el aprendizaje del Derecho se presenta como un proceso intelectual complejo que no puede ser sustituido por la mera experiencia práctica, y menos abordarla desde el inicio del proceso formativo de los futuros abogados.

En efecto, la formación clínica del Derecho, cuando se implementa sin una base dogmática previa suficientemente consolidada, corre el serio riesgo de desvirtuar el aprendizaje jurídico, pero por sobre todo, deformarlo tal nivel de generar una ilusión o espejismo de aprendizaje jurídico, el cual no tiene una consecuencia inmediata, sino que despliega sus efectos una vez que el estudiante entra al sistema laboral, o incluso, en el momento en que el estudiante debe manejar la estructura dogmática del derecho en sus evaluaciones finales. Así, la exposición temprana del estudiante a casos reales o simulados, sin el dominio conceptual necesario y previo, no promueve un auténtico razonamiento jurídico, sino que favorece una ejecución procedimental desprovista de comprensión teórica, en la que las decisiones se adoptan por analogía o repetición de fórmulas y no por argumentación jurídica fundada. Ello implica, a nuestro entender, una vulgarización del

conocimiento jurídico, en la medida en que la práctica se desvincula de las categorías que le otorgan sentido a lo normativo.

Esta problemática no es meramente pedagógica, sino profundamente epistemológica toda vez que el Derecho *-en cuanto disciplina conceptual-* no genera conocimiento jurídico a partir de la práctica, sino que presupone de manera necesaria un marco teórico que hace posible la práctica misma. No hay aplicación normativa sin interpretación, ni interpretación sin conceptos jurídicos previamente adquiridos por el estudiante, por lo que, la clínica jurídica, en ausencia de esta base, tiende a formar operadores funcionales capaces de ejecutar tareas jurídicas, pero carentes de las herramientas analíticas necesarias para comprender, justificar o cuestionar dichas actuaciones.

Llegados a este punto, y visualizando en general el contexto chileno, esta tensión se ve acentuada por una creciente tendencia a equiparar innovación pedagógica con anticipación práctica, sin una reflexión suficiente sobre la naturaleza del conocimiento jurídico. Así, la incorporación temprana de metodologías clínicas, frecuentemente impulsada por discursos de modernización curricular o por exigencias externas de acreditación, ha llevado en algunos casos a subordinar la formación dogmática a la experiencia práctica, invirtiendo el orden lógico del aprendizaje jurídico, lo cual se traduce en una forma nociva de abordar la enseñanza del Derecho, toda vez que no tan solo se debilita la comprensión sistemática del Derecho, sino que compromete la capacidad crítica del futuro abogado al privarlo de los instrumentos conceptuales necesarios para evaluar normativamente la realidad que enfrentará en la realidad.

Desde una perspectiva formativa, la dogmática jurídica no constituye un residuo de modelos tradicionales superados, sino una condición de posibilidad de toda práctica jurídica reflexiva y responsable, dado que lejos de oponerse a la educación clínica, la formación dogmática constituye

su presupuesto indispensable, y sólo ese estudiante que ha internalizado las categorías, principios y métodos del Derecho puede beneficiarse plenamente de la experiencia clínica, utilizándola no como un fin en sí mismo, sino como un espacio de integración, contraste y problematización del conocimiento teórico previamente adquirido. En otras palabras, la experiencia clínica se visualiza como una actividad complementaria y secundaria a la formación dogmática y jurídica y no debe presuponer una visión inversa. En consecuencia, concebir el Derecho como una disciplina conceptual implica reconocer que la solidez del aprendizaje jurídico depende de una cimentación teórica previa, progresiva y sistemática y; la formación clínica, desprovista de esta base, no fortalece el razonamiento jurídico, sino que lo empobrece, transformando el aprendizaje del Derecho en un ejercicio instrumental carente de profundidad teórica y de auténtica comprensión normativa, generando problemas futuros para el ejercicio profesional exitoso o más grave aún, el fracaso estudiantil en sus exámenes finales.

### PARADIGMAS PEDAGÓGICOS APLICADOS AL APRENDIZAJE

La discusión relativa a la ubicación curricular de la educación clínica del Derecho no puede abordarse adecuadamente sin una referencia explícita a los paradigmas pedagógicos que estructuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. En este marco, resulta indispensable partir de una correcta identificación y delimitación de los principales enfoques pedagógicos aplicables a la formación jurídica, en la medida en que dichos paradigmas condicionan tanto la comprensión del aprendizaje como la secuencia formativa que debe seguir el estudiante. Con este propósito, presentaremos en el acápite una sistematización de los paradigmas



pedagógicos más relevantes y de su proyección específica en la enseñanza del Derecho, con especial atención a sus implicancias para la incorporación de metodologías clínicas.

- a) Conductismo o conductivismo de Skinner: El paradigma conductista, desarrollado principalmente por B. F. Skinner (1953), concibe el aprendizaje como un proceso de modificación de conductas observables mediante mecanismos de estímulo, respuesta y refuerzo. Si el paradigma de Skinner lo aplicamos a la enseñanza del Derecho, se traduciría en una práctica pedagógica centrada en la repetición de contenidos normativos, la memorización de reglas jurídicas y la evaluación de respuestas consideradas correctas o incorrectas según parámetros previamente establecidos. Así las cosas, en el contexto chileno, este modelo dominó durante gran parte del siglo XX, proponiendo una enseñanza jurídica formalista, transmisiva y fuertemente jerarquizada, en la que el estudiante ocupaba un rol pasivo y el conocimiento jurídico se reducía a la reproducción fiel del discurso doctrinal o legal. En ese contexto, el conductismo permitió una cierta estandarización del aprendizaje y la adquisición básica de contenidos, siendo su principal limitación la incapacidad para desarrollar razonamiento jurídico complejo, pensamiento crítico y comprensión sistemática del Derecho, aspectos indispensables para una formación jurídica de nivel universitario.
- b) Cognitivismo de Ausubel: El paradigma cognitivista, representado de manera paradigmática por Ausubel (1963), incorpora una ruptura significativa con el modelo conductista al sostener que el aprendizaje no consiste en la mera adquisición de conductas, sino en la organización significativa del conocimiento dentro de estructuras cognitivas preexistentes. Desde esta visión, el aprendizaje jurídico solo resulta verdaderamente formativo cuando los nuevos contenidos pueden anclarse en conceptos, categorías y

esquemas mentales previamente adquiridos. Si esta lógica la aplicamos a la enseñanza del Derecho, el cognitivismo subraya la necesidad de una formación dogmática sólida y progresiva, en la que el estudiante construya un marco conceptual que le permita comprender la lógica interna del sistema jurídico. En este sentido, la experiencia práctica carece de valor pedagógico si no se integra en una estructura teórica previa, pues sin ella el estudiante no logra interpretar, sistematizar ni problematizar jurídicamente las situaciones que enfrenta. El cognitivismo, por tanto, proporciona un fundamento pedagógico robusto para sostener que, la educación clínica, no puede preceder, sino que debe suceder a la formación conceptual del futuro abogado.

- c) Constructivismo de Piaget y Vygotsky: El constructivismo, tanto en su formulación genética (Piaget, 1970) como en su vertiente sociocultural (Vygotsky, 1978), concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual el sujeto reorganiza progresivamente sus esquemas cognitivos a partir de la interacción con el objeto de estudio y con su contexto social. En el ámbito de la enseñanza jurídica, este paradigma ha sido frecuentemente invocado para justificar metodologías activas, participativas y centradas en el estudiante. Sin embargo, una lectura rigurosa del constructivismo de Piaget y Vygotsky permite advertir que la construcción del conocimiento no se produce desde el vacío conceptual, sino sobre la base de estructuras cognitivas ya existentes que se complejizan gradualmente. En consecuencia, la aplicación temprana de metodologías clínicas, sin una base dogmática previa, contradice los propios supuestos del constructivismo, al exigir al estudiante construir conocimiento jurídico complejo sin contar con los esquemas conceptuales necesarios para hacerlo.

d) Aprendizaje experiencial de Kolb: El paradigma del aprendizaje experiencial, desarrollado por Kolb (1984), constituye el principal sustento teórico de la educación clínica del Derecho, al entender el aprendizaje como un ciclo dinámico que integra experiencia concreta, reflexión crítica, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este modelo reconoce el valor formativo de la experiencia práctica, siempre que esta sea acompañada de procesos reflexivos y de abstracción conceptual por parte del estudiante. Así las cosas, el propio diseño del aprendizaje experiencial de Kolb presupone la existencia de categorías teóricas previas que permitan al estudiante interpretar la experiencia vivida y transformarla en conocimiento. En ausencia de dicha base conceptual, la experiencia clínica se reduce a una actividad meramente repetitiva, incapaz de generar aprendizaje profundo o duradero. En ese sentido, la aplicación del aprendizaje experiencial en la formación jurídica exige una implementación cuidadosa y progresiva, en la que la clínica no sustituya la enseñanza dogmática, sino que actúe como un espacio de integración, verificación y problematización del conocimiento jurídico previamente adquirido.

**Tabla 1**

*Paradigmas epistemológicos aplicados al aprendizaje del Derecho*

| <b>Paradigma</b>                               | <b>Aplicación en la formación jurídica</b>                                                                    |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conductismo (Skinner, 1953)                    | Predomina la repetición y respuesta correcta. Dominó históricamente la enseñanza chilena.                     |
| Cognitivismo (Ausubel, 1963)                   | El aprendizaje requiere estructuras conceptuales previas: <i>no hay experiencia significativa sin teoría.</i> |
| Constructivismo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978) | El conocimiento se construye progresivamente, pero nunca desde el vacío conceptual.                           |
| Aprendizaje experiencial (Kolb, 1984)          | Base de la clínica: reflexión–acción. Exige etapas previas de abstracción.                                    |

*Nota.* La presente tabla se ha construido teniendo en consideración el paradigma y su aplicabilidad en la realidad de la enseñanza del Derecho en Chile.

Estos paradigmas epistemológicos, a pesar de estar en las antípodas en cuanto a sus propuestas refieren, permiten concluir que la educación clínica no debe iniciar la formación, sino consolidarla a través de un proceso estructurado y lógico.

### **TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE DOGMÁTICA Y CLÍNICA**

La discusión en torno a la educación clínica del Derecho no puede reducirse a una mera controversia metodológica sobre técnicas de enseñanza, sino que involucra una tensión de carácter eminentemente epistemológico vinculada a la forma en que se produce, estructura y transmite el conocimiento jurídico. En este sentido, es posible en base a la observación general de la literatura, identificar una serie de riesgos que emergen cuando la educación clínica antecede o pretende sustituir a la formación dogmática sistemática, comprometiendo la coherencia y profundidad del proceso formativo.

A continuación, procederemos a sistematizar estas observaciones críticas;

- a) La fragmentación epistémica. Una primera tensión corresponde a la fragmentación epistémica del aprendizaje jurídico, en la cual el estudiante se enfrenta a casos concretos de manera aislada, sin lograr articularlos dentro de categorías normativas generales ni integrarlos en un sistema conceptual coherente. Esta forma de aprendizaje episódico impide

la construcción de conceptos jurídicos estables y dificulta la comprensión del Derecho como un orden normativo estructurado, reduciendo el conocimiento a experiencias singulares carentes de generalización teórica. En este punto de tensión, hay que prevenir que en muchos rediseños curriculares, se han propuesto módulos de integración. Si bien esta integración es plausible desde el punto de vista epistémico, la integración, sólo será plausible cuando sea contextualizada o focalizada en el módulo integrador, especialmente en cuanto a los contenidos a integrar.

- b) El pragmatismo instrumental. Una segunda línea de tensión identificada es el pragmatismo instrumental, fenómeno mediante el cual la práctica jurídica se vacía de contenido teórico y se reduce a la ejecución de procedimientos, formularios o estrategias procesales sin una comprensión sustantiva de sus fundamentos normativos. En este escenario, la educación clínica deja de ser un espacio de reflexión jurídica para transformarse en un entrenamiento técnico-operativo, en el que la acción precede -y en ocasiones reemplaza- al razonamiento jurídico, debilitando la capacidad argumentativa y crítica del estudiante.
- c) La dependencia epistémica. Una tercera línea de tensión es la dependencia metodológica externa, en virtud de la cual la resolución de los problemas jurídicos abordados en la clínica depende en gran medida de las directrices del tutor o docente clínico, más que del desarrollo autónomo del razonamiento jurídico del estudiante. Esta dependencia no solo limita la formación de criterios propios, sino que refuerza una lógica de aprendizaje por imitación, incompatible con el objetivo universitario de formar abogados capaces de interpretar, argumentar y decidir con autonomía intelectual. Cuando la educación clínica se implementa de manera prematura, estos riesgos producen una alteración profunda y grave en la naturaleza del aprendizaje jurídico. Así, el estudiante comienza a desempeñar roles propios

del ejercicio profesional sin comprender plenamente el sentido jurídico de sus actuaciones, generando una disociación entre acción y comprensión normativa. Esta distorsión formativa compromete el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que la práctica no se encuentra mediada por categorías dogmáticas que permitan evaluar, justificar o cuestionar jurídicamente las decisiones adoptadas, debilitando así una competencia esencial del ejercicio profesional del abogado y aumentando la sensación de “*no saber*” al momento de comenzar a ejercer la profesión, pero por sobre todo, poniendo en riesgo el éxito profesional.

A partir de lo expuesto, es posible advertir un problema de fondo que, si bien no constituye el eje central del presente estudio, resulta determinante para comprender las tensiones epistémicas descritas y abre un espacio de reflexión más profunda. Dicho problema se relaciona con la falta de precisión conceptual respecto de qué debe entenderse por enseñanza clínica del Derecho, por perfil del docente clínico y por perspectiva clínica aplicada a la formación jurídica. Esta indeterminación conceptual no solo dificulta la delimitación del modelo formativo, sino que ha generado una aplicación heterogénea y, en ocasiones, acrítica de la educación clínica, originando tensiones pedagógicas y epistemológicas que la literatura especializada ha comenzado progresivamente a identificar y problematizar.

### **ESTADO ACTUAL Y DÉFICITS DE LA FORMACIÓN CLÍNICA EN CHILE**

En el contexto chileno, la incorporación de las clínicas jurídicas en los programas de formación en Derecho se vinculó inicialmente a los procesos de reforma al sistema de justicia, particularmente

a la implementación de la Reforma Procesal Penal a partir del año 2000, y posteriormente a los estándares de aseguramiento de la calidad exigidos en los procesos de acreditación institucional y de carreras (CNA, 2022). Este proceso respondió, en buena medida, a la necesidad de fortalecer la dimensión práctica de la formación jurídica, así como de reforzar el compromiso ético y social de las Facultades de Derecho con el acceso a la justicia en un contexto subsidiario a lo que en principio, debiese ser asumido por el Estado. No obstante lo anterior, la experiencia acumulada permite identificar una serie de déficits estructurales que revelan las limitaciones del modelo actualmente vigente. Para los efectos, entregamos y proponemos las limitaciones del modelo vigente:

- a) Ausencia de criterios y/o lineamientos unificados sobre su ubicación curricular: En primer lugar, podemos observar una ausencia de criterios y lineamientos unificados respecto de la ubicación curricular de las clínicas jurídicas dentro de los planes de estudio. La decisión sobre el momento formativo en que estas se incorporan suele responder a factores institucionales contingentes o incluso a fundamentos político-universitarios *-como la carga académica, la disponibilidad docente o las exigencias de acreditación-* más que a una reflexión pedagógica sistemática sobre su función formativa. Esta indeterminación ha generado una notable heterogeneidad entre las distintas escuelas de Derecho, afectando la coherencia del proceso formativo clínico.
- b) Falta de estandarización metodológica e institucional: En segundo término, se previene una falta de estandarización metodológica e institucional, tanto en lo relativo a los objetivos pedagógicos de las clínicas como a las estrategias de evaluación del aprendizaje. La ausencia de marcos metodológicos comunes ha derivado en experiencias clínicas disímiles, cuya calidad depende en gran medida de la iniciativa individual de los docentes y de las

condiciones particulares de cada institución, debilitando la posibilidad de asegurar aprendizajes equivalentes y comparables a nivel nacional.

- c) Dependencia de convenios externos y financiamiento no constante o limitado. Un tercer déficit relevante dice relación con la dependencia de convenios externos y de fuentes de financiamiento no constante o limitado, situación que condiciona, *-a nuestro parecer-* la continuidad y estabilidad de las clínicas jurídicas. Esta dependencia no solo afecta la planificación académica de mediano y largo plazo, sino que también introduce factores exógenos que inciden en la definición de los casos atendidos y en la orientación formativa de la experiencia clínica, desplazando el foco pedagógico hacia criterios de oportunidad institucional o disponibilidad de recursos.
- d) Falta de claridad en aspectos de delimitación del perfil del docente clínico, de la enseñanza clínica y del enfoque clínico en el Derecho. A ello se suma una falta de claridad conceptual en aspectos fundamentales, tales como la delimitación del perfil del docente clínico, la definición precisa de qué debe entenderse por enseñanza clínica del Derecho y la identificación de un enfoque clínico coherente con los objetivos formativos de la carrera. Esta indefinición ha generado una superposición de roles *-docente, tutor, litigante, gestor social-* que no siempre se encuentra acompañada de una reflexión pedagógica explícita, debilitando la consistencia epistemológica del modelo.
- e) Un objetivo numérico de la función de las clínicas jurídicas y su disociación con los objetivos propios de la clínica jurídica. Asimismo, se ha observado una tendencia a privilegiar objetivos cuantitativos *-como el número de casos atendidos o de usuarios beneficiados-* por sobre los objetivos formativos propios de la clínica jurídica, produciendo una disociación entre la función pedagógica y la función social de estas instancias. Esta



lógica de rendimiento numérico, en ocasiones incentivada por criterios de evaluación institucional, corre el riesgo de transformar la clínica en un dispositivo asistencial más que en un espacio de aprendizaje jurídico reflexivo.

- f) Un asistencialismo tácito de la función estatal en cuanto a proveer de asesoría jurídica técnica y gratuita para la población. Finalmente, subyace a este modelo un cierto asistencialismo tácito, en virtud del cual las clínicas jurídicas universitarias tienden a suplir, deficiencias estructurales del Estado en la provisión de asesoría jurídica técnica y gratuita para la población. Si bien esta función cumple un rol social relevante, su asunción sin una delimitación clara de objetivos formativos puede desdibujar la finalidad pedagógica de la clínica, subordinando el proceso de enseñanza-aprendizaje a demandas externas al ámbito universitario.

En conjunto, estos elementos permiten sostener que el modelo chileno de formación clínica ha priorizado, en muchos casos, la urgencia institucional por modernizar la docencia y responder a exigencias externas, sin un análisis epistemológico previo ni una reflexión pedagógica suficiente. Lo anterior resulta problemático si se considera que la definición del enfoque o paradigma educativo debió preceder al diseño e implementación de las reformas curriculares. En otras palabras, la modernización de la enseñanza del Derecho en Chile ha tendido a invertir el orden lógico del proceso formativo: se implementaron prácticas antes de definir con claridad los fundamentos teóricos que debían orientarlas.

## PROPUESTA CURRICULAR PROGRESIVA

Llegados a este punto, creemos muy prudente, proponer un modelo curricular que cumpla un sentido y un enfoque pedagógico, visualizando la experiencia clínica desde ciclos o etapas que se dividirán temporalmente en cinco años de formación profesional. Luego de eso, se proponen una serie de acciones de aplicación en el diseño curricular observado una visión Constructivista de Piaget y Vygotsky en donde se priorizará una construcción activa y progresiva del conocimiento, respetando, en ese sentido, la progresión y construcción del lenguaje técnico jurídico. En efecto, en tabla que sucede, apreciamos e identificamos esta propuesta.

**Tabla 2**

*Propuesta de estructura curricular progresiva en la carrera de Derecho*

| Ciclo o etapa        | Aplicación en el diseño curricular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etapa I (años 1–2):  | <b>Dogmática fundacional:</b> Formación en teoría del Derecho, estructura del sistema jurídico, argumentación, hermenéutica jurídica, tradición histórica y cultura jurídica. Derecho Romano.                                                                                                                                                                                                                |
| Etapa II (años 3–4): | <b>Integración teórica–resolutiva:</b> Simulaciones, estudios de caso, role-play estructurado y metodologías híbridas de litigación inicial y avanzada. Seminarios de integración de asignaturas troncales de Derecho Civil, Derecho Procesal y Derecho Constitucional. Instancias de transmisión experiencial de actores relevantes dentro de la profesión, visitas a tribunales, conservadores y notarios. |
| Etapa III (5 año):   | <b>Clínica jurídica y actividad de grado:</b> Acción jurídica supervisada, investigación aplicada, reflexión crítica y ética profesional,                                                                                                                                                                                                                                                                    |

---

asignatura de grado. En esta etapa, resulta fundamental que los conocimientos teóricos troncales se encuentren finalizados, de manera tal que en esta etapa, se priorice la experiencia clínica.

---

*Nota.* La tabla propuesta puede ser objeto de una reconfiguración en relación con los planes innovados, no obstante, la propuesta es siempre respetar las etapas de desarrollo o ciclos de aprendizaje del estudiante.

Este orden prioriza la construcción conceptual antes de la ejecución práctica, alineándose con el marco educativo analizado.

## CONCLUSIONES

La revisión dogmática, pedagógica y contextual realizada permite afirmar que la educación clínica del Derecho constituye un avance relevante en la modernización del currículum jurídico en Chile, sin embargo, su incorporación ha sido apresurada y, en ciertos casos, acrítica. La tendencia institucional a privilegiar la inmediatez formativa asociada a habilidades prácticas ha generado una inversión pedagógica problemática: se ha intentado construir experiencia sobre vacío conceptual, esperando que los estudiantes desarrollen razonamiento jurídico sin disponer aún de los marcos metodológicos y teóricos.

Desde una perspectiva epistemológica, resulta insostenible considerar que la práctica jurídica pueda sustituir o preceder a la formación dogmática, toda vez que la *praxis* no es un origen del conocimiento jurídico, sino su consecuencia. Así, el Derecho opera como un lenguaje técnico, sistemático y autorreferencial que requiere comprensión previa de categorías, estructuras, principios, jerarquías normativas y métodos interpretativos. Sin dichas estructuras, la experiencia clínica no genera comprensión jurídica, sino mera repetición procedimental con ausencia de razonamiento

crítico, lo que reduce el rol educativo de la clínica a un entrenamiento técnico carente de base científica.

Asimismo, la revisión del contexto chileno evidencia que la adopción de metodologías clínicas ha respondido más a exigencias externas, tales como la acreditación, empleabilidad, estandarización internacional o incluso, el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria de las instituciones más que a una reflexión profunda sobre el sentido formativo de la profesión. La ausencia de criterios unificados sobre el momento adecuado para su implementación, junto con desigualdades estructurales entre instituciones, ha consolidado un escenario heterogéneo e incluso pedagógicamente contradictorio. Paradójicamente, en un intento por acercar tempranamente al estudiante al mundo profesional, se han debilitado las capacidades disciplinares que permitirían desempeñarse críticamente en él.

Por tanto, el desafío no radica en la aceptación o rechazo de la educación clínica, sino en su reordenamiento curricular e integración epistemológica mediante un modelo progresivo en donde la dogmática jurídica actúe como fundamento y no como complemento de la experiencia, propendiendo, en efecto, a que la práctica no sea un ejercicio acrítico, sino una instancia auténtica y real de reflexión jurídica aplicada y que el estudiante y futuro abogado no solo sea visto como ejecutor normativo de escritos y demandas, sino como profesional capaz de comprender, cuestionar y fundamentar posiciones jurídicas.

En consecuencia, la educación clínica debe constituirse no como el eje inicial del proceso formativo, sino como su culminación, y solo así, será posible consolidar una enseñanza del Derecho que, lejos de oscilar entre tradición e innovación, logre integrarlas de manera coherente, rigurosa

y sostenible para responder a las exigencias contemporáneas sin sacrificar la naturaleza epistemológica del conocimiento jurídico.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexy, R. (2002). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

CNA – Comisión Nacional de Acreditación. (2023). Calidad de la educación jurídica en Chile. Informe institucional. Santiago: CNA.

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2022). Informes sobre acreditación de carreras de Derecho 2020–2022. Santiago: CNA.

Ferrajoli, L. (2007). *Derecho y razón: teoría del garantismo*. Madrid: Trotta.

Hart, H. L. A. (1961). *The concept of law*. Oxford: Clarendon Press.

Kelsen, H. (1960). *Teoría pura del Derecho*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.  
Cambridge, MA: Harvard University Press.



Entre la dogmática y la experiencia: reconfigurando la formación clínica del derecho en Chile ©  
2026 by César Vargas Rojas is licensed under CC BY-NC-SA 4.0