

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA CAPACITACIÓN?*

LIGHTS AND SHADOWS OF JUDICIAL SCHOOLS: WHAT IS THE FUTURE OF TRAINING?

LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO**

RESUMEN: La necesidad de capacitación e innovación en temas referentes a la impartición de justicia es una tarea clave dentro del proceso formativo de los operadores jurídicos; una tarea clave y a la vez pendiente. La identificación de las necesidades a partir de la cuales se va a capacitar resulta fundamental para contar con suficiente claridad al momento de estructurar y poner en marcha los cursos y seminarios que imparten las Escuelas Judiciales. La capacitación judicial es un eje que debe considerarse fundamental para el Consejo de la Judicatura Federal; la manera en que se aborde determinará el éxito o fracaso de la misma.

PALABRAS CLAVE: *Destrezas judiciales; técnica de jueces; capacitación participativa; interacción social; enseñanzas judiciales.*

ABSTRACT: The need for training and innovation in issues related to the delivery of justice is a key task within the training process of legal operators; a key task and at the same time pending. Identifying the needs from which you will train is essential to have sufficient clarity when structuring and launching the courses and seminars offered by judicial schools. Judicial training is an area that should be considered fundamental for the Council of the Federal Judiciary; the way in which it is addressed will determine the success or failure of it.

* Este artículo fue elaborado sobre la base de la publicación “Capacitación Judicial en América Latina: un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales en América Latina”, redactado en conjunto entre Jeremy Cooper y Leonel González, editado por el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA) en el año 2017.

** Director del Área de Capacitación del Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA).

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

KEYWORDS: *Judicial skills; judges' technique; participatory training; social interaction; judicial teaching*

SUMARIO: I. Presentación. II. Etapas del desarrollo de la capacitación judicial en América Latina. 1. Aclaración inicial: la capacitación como una dimensión del sistema judicial. 2. Caracterización de la capacitación tradicional: conocer el derecho. A. Entrega de información normativa o doctrinaria. B. Desconexión con los procesos de cambios. 3. Nuevas demandas de la enseñanza judicial: adquirir destrezas y actitudes. A. Profundización de las reformas judiciales en materia penal y civil. B. Impacto de los desarrollos e innovaciones de la pedagogía. 4. Situación actual: hacia la profesionalización de la educación judicial. III. ¿Cómo trabajan actualmente las Escuelas Judiciales? 1. La identificación de necesidades de capacitación. 2. La evaluación de los programas de capacitación y los participantes. 3. El diseño innovador de los cursos. 4. El desarrollo de metodologías innovadoras de capacitación. 5. El uso de enlaces internacionales en la capacitación. IV. El horizonte de la formación judicial: conclusiones y recomendaciones. 1. La transferencia de buenas y prometedoras prácticas. A. Evaluación de necesidades de capacitación y la evaluación de programas. B. La necesidad de interactuar con la sociedad de una manera directa. C. Capacitación participativa. D. Capacitación en destrezas judiciales y técnicas de jueces. E. Nuevas metodologías de capacitación. F. El valor de la capacitación internacional. G. La creación de un centro de información. V. Referencias.

I. PRESENTACIÓN

a capacitación es una dimensión central en el funcionamiento de los sistemas judiciales. Tan es así que en los últimos veinte años se han construido instituciones específicas para cumplir tal función y se han multiplicado los programas formativos en áreas vinculadas a la labor judicial.

En particular, desde fines de la década de 1980, se comenzaron a crear escuelas de enseñanza dentro de los poderes judiciales, a partir de diversos objetivos: contribuir a la formación de los aspirantes a un puesto dentro de la judicatura; actualizar y profesionalizar a los funcionarios y empleados; o

entregar herramientas y soluciones frente a problemas concretos de la práctica forense.

Ahora bien, ¿cuál es el diagnóstico sobre su efectividad? ¿Cuál es el horizonte de trabajo de las Escuelas Judiciales en la región? En este ensayo nos haremos cargo de estos interrogantes, a partir de un estudio que hemos realizado desde el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), denominado *Capacitación Judicial en América Latina: Un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales*.¹ Esta investigación buscó compendiar las prácticas destacadas en la materia, según el relato de las propias Escuelas de capacitación judicial de la región latinoamericana.

Esta investigación tuvo como antecedente una experiencia piloto realizada por la Red de Escuelas Judiciales Europeas, con la finalidad de identificar las prácticas positivas que se estaban desarrollando en las Escuelas Judiciales de la Unión Europea. Por su lado, el objetivo central del estudio del CEJA estuvo dado por relevar las prácticas que las Escuelas Judiciales latinoamericanas estaban implementando en sus procesos de formación, señalando los aspectos comunes en la actividad desplegada por estas y planteando asimismo sus posibles proyecciones futuras. Concretamente, el estudio proporciona a los lectores recomendaciones surgidas a propósito del relevamiento de buenas y prometedoras prácticas que actualmente están siendo implementadas por 14 Escuelas Judiciales, en cinco ejes que consideramos cruciales: identificación de las necesidades de capacitación; programas de estudios innovadores; metodologías de capacitación innovadoras; herramientas para favorecer la cooperación judicial internacional; y evaluación del desempeño de los participantes y de los programas formativos.

Las definiciones conceptuales angulares para el estudio fueron las ideas de *buena práctica* y *práctica prometedora*, entendiéndose ambas del siguiente modo: una *buena práctica* es un programa o estrategia de formación que ha funcionado dentro de una o varias organizaciones, de la cual se tiene alguna base objetiva para decir que es efectiva y tiene el potencial para ser replicada entre otras organizaciones. En cambio, una *práctica prometedora* (a veces solo en forma experimental) es un programa que al menos tiene pruebas preliminares de efectividad, o que existe un potencial para la generación de datos que serán útiles en la determinación de su posibilidad para convertirse en una

¹ La versión completa del estudio puede encontrarse en el siguiente enlace: <http://biblioteca.cejamericas.org/handle/2015/5552> (última visita: 29/06/2017)

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

buena práctica, para que pueda ser compartida en espacios de capacitación judicial más diversos.

La información fue filtrada por CEJA, pasando de un total de 104 prácticas notificadas por las escuelas a solo 46 relevadas en el informe final. Los criterios por los cuales se prescindió de ciertas prácticas consistieron principalmente en valorar si se contaba con alguna forma de continuidad de dicha práctica y no era solo una experiencia positiva, pero esporádica o fortuita, y si esta había sido evaluada, y de qué manera, en sus resultados. Por las mismas razones, también hubo muchas buenas prácticas que pasaron a ser consideradas como prometedoras, quedando en esta primera categoría un número bastante reducido (cinco solamente), de las cuales se destaca esencialmente que sean prácticas con trayectoria y evaluación sistemática y no sólo experimentales.

El presente artículo describirá los principales hallazgos de la investigación antes señalada. En primer lugar se alude brevemente al desarrollo de la capacitación judicial en América Latina, caracterizando su desarrollo. En segundo lugar, se analizan los principales resultados, es decir, las buenas y prometedoras prácticas que actualmente se desarrollan en la región. Finalmente, en tercer lugar, se entregan conclusiones y recomendaciones a las instituciones dedicadas a la capacitación judicial.

II. ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN JUDICIAL EN AMÉRICA LATINA

En nuestra región, la formación en ámbitos judiciales se ha instalado hace muy pocos años. De hecho, las primeras Escuelas Judiciales de América Latina fueron creadas en el transcurso de la década del ochenta, y en la actualidad muchas de ellas continúan redefiniendo sus estructuras, funciones y ámbitos de actuación. Por ello, podemos afirmar que estamos frente a un ámbito que se encuentra en camino de maduración y definición de su horizonte de trabajo.

En este apartado presentaremos los tres momentos centrales que la capacitación ha atravesado en los últimos 25 años en la región. Estas etapas están asociadas a su desarrollo y a la aparición de ideas, demandas y acciones concretas y no se vinculan a un orden temporal específico.

En esta línea, trabajaremos alrededor de cuatro grandes preguntas: ¿qué rol cumple la capacitación en el funcionamiento general de los sistemas ju-

diciales?; ¿cuáles han sido las características iniciales de la capacitación en materia judicial?; ¿cuáles fueron las razones por las que se ha repensado el modo en que se capacitaba?; y ¿en qué acciones concretas se han traducido esas razones y cuáles son los desafíos en el ejercicio de las instituciones locales e internacionales vinculadas a la enseñanza jurídica? Las respuestas a estos interrogantes nos permitirán argumentar a favor de la necesidad de conducir un estudio que visibilice y socialice el modo en que las Escuelas Judiciales se encuentran trabajando. Y, a su vez, nos permitirá presentar y desarrollar una visión propositiva con ideas y reflexiones para profesionalizar y sofisticar su labor cotidiana.

1. ACLARACIÓN INICIAL: LA CAPACITACIÓN COMO UNA DIMENSIÓN DEL SISTEMA JUDICIAL

Una visión integral del funcionamiento del sistema judicial nos muestra que existen, como mínimo, cuatro grandes dimensiones. En primer lugar, la normativa, que se ocupa de diseñar la arquitectura legislativa que dará sustento a los procesos judiciales a través de los códigos de procedimientos, las leyes orgánicas, las normas complementarias y cualquier disposición legal que ordene los alcances y límites de los intervinientes procesales. En segundo lugar, la organizativa, que tiene como finalidad trabajar en la estructura de las instituciones del sector justicia, siendo consistente con los objetivos que se fije un proceso judicial (será muy distinta una estructura judicial para un modelo escrito que para uno oral, por ejemplo). En tercer lugar, la de implementación y seguimiento, cuyo rol será plantear un plan de trabajo que involucre a todos los responsables institucionales para que un proceso de reforma o mejora judicial logre implementarse; a su vez, tendrá a su cargo la función de supervisión permanente de los aciertos y errores de ese proceso, para intervenir a tiempo y corregir o fortalecer la marcha de las transformaciones. Y, en cuarto lugar, la de la capacitación o cultural, que será aquella que asuma el trazado y ejecución de estrategias para que los actores del sistema aprehendan las exigencias y destrezas que les impone el sistema en el que se desempeñan.

En esta publicación nos enfocaremos en la cuarta dimensión, asumiendo que forma parte de un enfoque mucho más amplio donde las normas, la organización e implementación juegan un rol preponderante y todos estos ámbitos debiesen ser consistentes entre sí. Este enfoque sistémico pretende colocar a la capacitación en su justa dimensión, esto es, como un elemento

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

determinante para el éxito del funcionamiento del sistema judicial, pero integrante de un complejo equilibrio entre diversos factores de igual importancia.

Este fenómeno ha sido alertado por Marensi a través del concepto de *optimismo pedagógico*, es decir, la ponderación desmesurada y errónea de los efectos que la acción educativa puede traer para la consecución de los cambios.² Este optimismo se ha podido identificar en diversos supuestos, como en la asignación de recursos económicos en planes de capacitación multitudinarios y sin control por parte de las agencias internacionales de cooperación o mediante la creación de instituciones o redes vinculadas a la formación que finalmente se convirtieron en entidades formales y burocráticas sin capacidad de impacto real. Por eso es importante reconocer que la capacitación constituye una herramienta muy potente para producir cambios concretos en la actividad judicial, pero que requiere ser complementada por otros esfuerzos y ámbitos institucionales de trabajo para lograr el éxito que persigan los cursos.

Dentro de esta dimensión, nos concentraremos en la labor específica que realizan las diversas Escuelas Judiciales de la región, bajo el entendimiento de que son las responsables principales de la enseñanza de jueces, funcionarios y empleados del Poder Judicial, aunque en algunos casos también asumen tareas para la formación de fiscales, defensores o abogados particulares.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA CAPACITACIÓN TRADICIONAL: CONOCER EL DERECHO

Desde inicios de la década del noventa hasta comienzos del nuevo siglo, en la región se produjo un doble fenómeno: se experimentaron un conjunto de reformas a los procesos penales (como en Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Venezuela y Bolivia) y se fundaron las primeras Escuelas Judiciales (como en Costa Rica, Uruguay, Perú, Nicaragua, Panamá, México y Chile).

Ahora bien, ¿cuáles han sido los rasgos distintivos de la capacitación en esta etapa? Intentando extraer denominadores comunes a nivel regional, podríamos afirmar que la capacitación se construyó como una estrategia desconectada de los procesos de cambios que se produjeron en los sistemas judiciales penales y a través de una modalidad de transmisión de información

² Marensi, Inés, “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina”, *Revista Sistemas Judiciales*, núm. 1, ¿Crisis en la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002, pp. 26-27.

legal o normativa. A continuación profundizaremos en cada una de estas características.

A. *Entrega de información normativa o doctrinaria*

La experiencia regional nos demuestra que una de las imágenes distintivas de la enseñanza jurídica (que también incluye a las facultades de derecho), en esta primera etapa, ha sido la de un *docente que exponía cuáles eran las disposiciones que integraban una norma y la doctrina o jurisprudencia asociada a ella*. Esto es lo que Sartre ha llamado la “concepción alimenticia del saber”,³ o lo que Freire ha denominado “concepción bancaria de la enseñanza”. Esto implica que la relación entre educador y educando es narrativa-discursiva-disertadora y “el educador hace comunicados y depósitos que los educandos memorizan y repiten”.⁴ En esta lógica, los alumnos o participantes de los cursos se ven reducidos a sujetos pasivos que solo almacenan la información que les es provista por quien está a cargo de la capacitación. En el caso específico de la formación judicial, esta concepción se ha traducido en capacitaciones rígidas a través de las cuales los docentes eran los protagonistas y quienes tenían la responsabilidad exclusiva de construir conocimiento para ser aplicado, en el mejor de los casos, a la realidad judicial. Y los alumnos (es decir, jueces, funcionarios o empleados) quedaban reducidos a sujetos pasivos que recibían esa información, sin tener posibilidad de retroalimentarla con sus experiencias profesionales personales y menos aún de ser sujetos con igual grado de protagonismo en la construcción del conocimiento.

En esta dinámica, los contenidos entregados se limitaban a información normativa o doctrinaria respecto a determinado tema. Esto es lo que Baytel-

³ Sartre, Jean-Paul, *El hombre y las cosas*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1960.

⁴ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008, p. 52. Freire profundiza en esta idea y plantea que la concepción “bancaria” de la enseñanza reúne diez características distintivas: a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben; c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados; d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente; e) el educador es quien disciplina; los educandos son los disciplinados; f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción; g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador; h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él; i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; j) el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

man ha llamado “capacitación legal”, ejemplificando que “nuestros autores siguen entrapados en sí el derecho procesal penal y el derecho procesal civil pertenecen o no a una misma ‘teoría general del proceso’, en la memorización de plazos, en la distinción entre ‘proceso’ y ‘procedimiento’ y en descifrar la misteriosa ‘naturaleza jurídica’ de los actos y resoluciones”.⁵ Este ejemplo es representativo de la tendencia general en la capacitación universitaria y judicial, donde lo preeminente era la discusión sobre institutos procesales en sentido abstracto, sin conexión con la praxis cotidiana.

A su vez, la doctrina (entendida como la reflexión teórica sobre cierta área del derecho) tiene un efecto neutralizador de la enseñanza como estrategia política para acompañar los cambios que ocurren en el sistema judicial. Desde la formación del movimiento intelectual llamado “Estudios Críticos del Derecho” en la década de 1970, Kennedy ha señalado que la doctrina se constituye como un espacio de pretendida neutralidad y alrededor de la cual gravitan los restantes componentes de los planes de estudio, como la orientación de las políticas, el derecho público, los estudios inter-disciplinarios o la enseñanza clínica.⁶ Esa centralidad de la doctrina, en particular referida al derecho privado, es la que ha alejado a las universidades y Escuelas Judiciales del debate sobre los problemas concretos que ocurrían en la práctica diaria de los tribunales.

Por esto es que Binder afirmaba la idea de que aún existía una *enseñanza enciclopedista*, a través de la cual se le enseñaba a los abogados a repetir o memorizar normas.⁷ La idea de la capacitación como (i) entrega de información (ii) de carácter normativo o doctrinal, se ha enquistado con mucha profundidad en los espacios de formación y esta es una de las características centrales que han marcado a la capacitación en la primera etapa de su aparición en la región.

B. *Desconexión con los procesos de cambios*

El otro factor específico de la capacitación ha sido su independencia de las transformaciones que experimentaron los sistemas judiciales en la década

⁵ Baytelman, Andrés, “Capacitación como fútbol”, *Revista Sistemas Judiciales*, núm.1, ¿Crisis en la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, México, 2002, p. 26.

⁶ Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2012, pp. 13-41.

⁷ Binder, Alberto, “Retos de la enseñanza superior frente a las nuevas tendencias del derecho procesal penal”, *Contra la Inquisición*, t. 2, Ad-Hoc, Buenos Aires, 2016, p.71.

del noventa, tanto en materia de procedimiento como de normas de fondo. En general, tanto las Escuelas Judiciales como las universidades han tenido una agenda de trabajo que era diferente de los cambios que ocurrían en los tribunales.

Mientras los sistemas avanzaban lentamente hacia la instalación de un sistema de audiencias orales o producían cambios significativos en las normas penales o civiles, incorporando nuevas realidades sociales, la estructura de los espacios de formación siguió funcionando sobre la base de cursos o programas que eran concebidos para la lógica del expediente o a través de formación en áreas temáticas que no constituían la demanda principal del trabajo cotidiano de los abogados.

Por ello Baytelman asevera que alrededor de esta lógica se consolidó una estructura de incentivos para que los abogados se capaciten, basada en tres razones: ingresos, ascenso y prestigio. Desde una perspectiva de diseño de políticas públicas, se planteó que “la gente se perfecciona porque cree que de este modo va a poder aumentar sus ingresos, avanzar en su carrera obteniendo ascensos o promociones, o bien porque su prestigio se vería en jaque si no lo hace, allí donde su prestigio es también una herramienta de trabajo y, por ende, incide en su carrera y en sus ingresos.”⁸ ¿Qué significa aquello? Que si bien los tribunales fueron avanzando progresivamente en una agenda de cambios, el sistema de capacitación gravitó alrededor de incentivos que estaban desconectados de la realidad judicial. ¿Por qué se produjo esta situación? En gran medida, porque los operadores interpretaron los cambios en clave del sistema escrito o tradicional que regía con anterioridad y por ello no se extendió la necesidad de adquirir destrezas para desempeñarse en el nuevo sistema.

A esto se suma que desde los propios tribunales no se produjo una mirada introspectiva sobre las dinámicas de trabajo y los resultados que se alcanzaban. De allí que Marensi planteara que se produjo un divorcio entre la producción de los conocimientos (ámbito científico), el de su transmisión (ámbito educativo) y el de aplicación (la realidad).⁹ Una mirada integral de estos tres fenómenos permitiría que los lugares de trabajo sirvieran para estudiar el funcionamiento que estaban teniendo, que se constituyan como espacios de diálogo o análisis sobre esa información y que tras ello se pue-

⁸ Baytelman, Andrés, *op. cit.*, p. 21.

⁹ Marensi, Inés, *op. cit.*, p. 8.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

dan aplicar nuevos mecanismos o enfoques para corregir aquellas áreas que se hayan advertido como críticas o mejorables para la consecución de los objetivos que se planteen.

3. NUEVAS DEMANDAS DE LA ENSEÑANZA JUDICIAL: ADQUIRIR DESTREZAS Y ACTITUDES

Habiendo descrito las particularidades de la modalidad tradicional de capacitación en nuestros países, nos interesa remarcar que los últimos diez a quince años nos han entregado dos grandes razones que generaron un nuevo horizonte para la enseñanza judicial. Por un lado, los sistemas judiciales de América Latina han estado sujetos a cambios muy profundos en sus normas, prácticas y estructuras institucionales, lo cual ha significado una transformación muy compleja que aún sigue vigente. Por otro lado, a la par de estos cambios, desde los espacios de producción científica relativos a la pedagogía se ha generado un movimiento que ha puesto en crisis la modalidad judicial tradicional y ha colocado al alumno como sujeto central en el proceso de construcción de conocimiento y aprendizaje. En lo que sigue abordaremos en profundidad ambas ideas.

A. Profundización de las reformas judiciales en materia penal y civil

En el transcurso de los últimos quince años, casi la totalidad de los países de América Latina han implementado programas integrales de reforma judicial penal, con base en un conjunto amplio de acciones orientadas a consolidar los procesos de transición hacia la democracia. En este marco, se generó la convicción general acerca de la necesidad de modernizar los sistemas de administración de justicia penal a partir del reemplazo de los tradicionales modelos inquisitoriales-escritos por otros de carácter acusatorio-oral. Esta visión fue incorporada progresivamente por los nuevos códigos procesales penales de la región en las últimas décadas, con lo cual se consagró una etapa en la que se estableció una línea de continuidad para la construcción de una justicia republicana.

En cambio, la justicia civil ha tenido una agenda de cambios mucho más lenta. Si bien se inició a fines de la década de los ochenta, ha tenido un reimpulso en los últimos años en tanto una gran parte de los países de la región se encuentra en proceso de discusión o implementación de nuevos códigos de procedimientos civiles. Su factor común ha sido el estableci-

miento de un proceso de carácter oral donde la audiencia se constituye como el espacio natural de trabajo para los jueces.

Este nuevo escenario ha significado un replanteo en las prácticas de los operadores, que han tenido que abandonar una larga y profunda lógica de trabajo, consistente en la conservación del expediente escrito como fuente principal del proceso judicial. Las nuevas prácticas se han vinculado a la incorporación de técnicas de litigación en audiencias públicas, en tanto estas se convierten en el único mecanismo posible para sustanciar un proceso penal o civil. Sin embargo, este tránsito no ha sido pacífico. A pesar de las reformas normativas, se ha producido lo que Binder denomina como “duelo de prácticas”, el cual consiste en un “enfrentamiento entre las viejas y las nuevas, entre la tradición de las prácticas inquisitoriales y las nuevas formas de actuación del modelo adversarial”.¹⁰ Contrariamente a advertirse como un mal logro de la implementación, el alcance de un alto grado de conflictividad entre las prácticas constituye una tarea inicial sin la cual el proceso de la puesta en marcha no presentaría avances profundos. En este sentido, los estudios del CEJA han mostrado que el éxito o fracaso de las reformas procesales ocurridas en América Latina se ha dado en el terreno de las prácticas. Un ejemplo de ello ha sido el alto índice de fracaso de audiencias y la dificultad para reorientar los objetivos del sistema judicial hacia la realización de las mismas.¹¹

Estos datos son ejemplificativos de la necesidad de concebir las reformas judiciales como espacios de disputa permanente entre prácticas que pertenecen a lógicas antagónicas y a la capacitación como una herramienta muy potente para catalizar esas disputas y reorientar el trabajo del sistema hacia las dinámicas que sean consistentes con los objetivos de los cambios que se impulsen.

¹⁰ Binder, Alberto, *La implementación de la nueva justicia penal adversarial*, Ad-Hoc, Buenos Aires, 2012, pp. 143-173.

¹¹ En el año 2003, el CEJA reportaba lo siguiente: “De entre las muchas debilidades administrativas que los diversos sistemas presentan, al parecer la principal, y sobre todo la que se hace más aparente, es la que dice relación con los problemas en la organización de las audiencias orales. En todos los casos los actores identificaron como un problema sustancial el permanente fracaso de las audiencias con las consiguientes demoras, frustración para las partes que sí asisten y pérdida de recursos en términos de tiempo de los actores”. Cfr., *Informe comparativo: Proyecto de seguimiento de los procesos de reforma judicial en América Latina* (agosto 2003), disponible en el sitio web de CEJA: www.cejamericas.org.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

B. *Impacto de los desarrollos e innovaciones de la pedagogía*

Desde el campo de la enseñanza, las últimas décadas significaron un avance muy profundo en la consolidación de nuevas tendencias y enfoques conceptuales para el aprendizaje de adultos. De igual forma, se desarrollaron investigaciones empíricas que permitieron contrastar esos enfoques y generar insumos muy valiosos para contribuir al debate sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto a las contribuciones y reflexiones conceptuales, desde la década de 1970 se comenzó a configurar la teoría del aprendizaje experiencial a partir de los aportes de David Kolb, John Dewey, el constructivismo (Jean Piaget), la pedagogía crítica (Paulo Freire) y Carl Rogers, entre otros,¹² que pusieron en crisis el modelo tradicional y plantearon una renovación en el área educativa.

Este movimiento posicionó la educación como un proceso centrado en el alumno, y el aprendizaje como el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia.¹³ A su vez, propició una mirada “de afuera hacia adentro”, contrastante con el enfoque “de adentro hacia afuera”. Esto es, buscando aprovechar el interés interno y la motivación intrínseca de los alumnos, basándose en sus conocimientos y experiencias previos. De este modo, el educador tiene el rol de facilitar ese proceso de extracción mediante la creación de un espacio seguro y acogedor para que los alumnos reflexionen y hagan sus propios significados a partir de sus experiencias.¹⁴

Esta teoría concibe que el aprendizaje surge de la resolución de la tensión creativa entre cuatro modos de aprendizaje, que se presentan en un modo de ciclo o espiral donde el alumno “toca todas las bases”: experimentar, reflexionar, pensar y actuar. Todas estas fases son experiencias.

Ambos modos de tomar experiencia (experiencia concreta y conceptualización abstracta) y dos modos de transformar la experiencia (observación reflexiva y experimentación activa) son parte de un proceso de aprendizaje

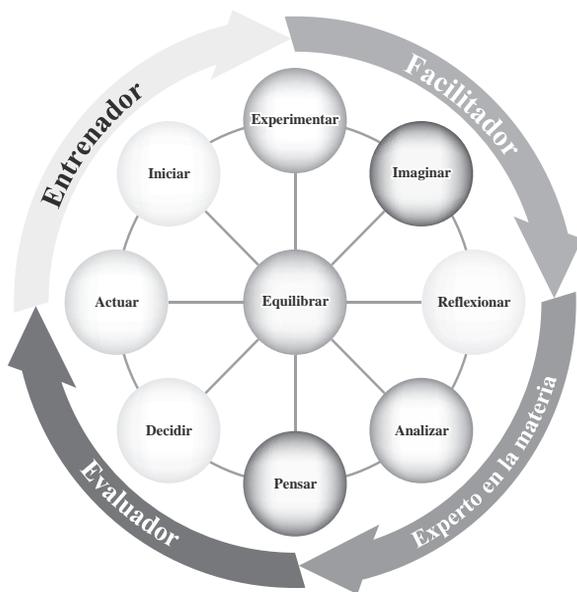
¹² Una descripción específica sobre las características de este movimiento puede encontrarse en: Kolb, David *et al.*, *Sobre convertirse en un educador experiencial: el perfil y rol del educador*, Simulation & Gaming, s.p.i., 2014, pp. 213-214. Este artículo fue traducido con la autorización de Publicaciones SAGE.

¹³ *Ibidem*, p. 215.

¹⁴ *Ibidem*, p. 207.

donde el educador cumple cuatro roles: facilitador (ayudan a los alumnos a ponerse en contacto con su experiencia personal y reflexionar sobre ella), experto en la materia (ayudan a los alumnos a organizar y conectar sus reflexiones a la base de los conocimientos de la materia), regulador o evaluador (ayudan a los alumnos a dominar la aplicación de los conocimientos y las habilidades con el fin de cumplir con los requisitos de desempeño) y entrenador (ayudan a los alumnos a aplicar los conocimientos para lograr sus metas).

Este proceso o círculo de aprendizaje podría graficarse del siguiente modo:



Fuente: Kolb, David *et al.*, *Sobre convertirse en un educador experiencial: el perfil y rol del educador*, Simulation & Gaming, s.p.i., 2014, p. 228.

Esta modalidad se basa en seis proposiciones fundamentales sobre el aprendizaje: 1) se concibe mejor como un proceso, no en términos de resultados; 2) todo aprendizaje es re-aprendizaje; 3) requiere la resolución de conflictos entre los modos dialécticamente opuestos de adaptación al mundo; 4) es un proceso integral de adaptación al mundo; 5) es el resultado de las

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

operaciones de sinergia entre la persona y el mundo; y 6) es el proceso de creación de conocimiento.¹⁵

En este mismo sentido, Donald Finkel visibilizó con claridad la polarización entre los dos modelos de enseñanza: “dar clase narrando” y “dar clase con la boca cerrada”. Al primero lo asoció con un mecanismo de transmisión de información, mientras que al segundo lo caracterizó por centrar la función del alumno en su proceso de aprendizaje y definir al docente como un “faro” que debe guiar ese trayecto. Tal como lo dice Bain, esto significó reconocer que la docencia no es solo dar clases magistrales, sino cualquier cosa que podamos hacer para ayudar y animar a los estudiantes a aprender, sin causarles ningún daño de importancia.¹⁶ Además, Finkel definió a la “buena docencia” como aquel proceso mediante el cual se crean circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas,¹⁷ esto es, superando la visión tradicional del docente en una clase expositiva.

Todo este andamiaje intelectual se fue filtrando lentamente en el ámbito de la capacitación judicial y en el modo en que se concebía el aprendizaje de jueces, entre otros actores institucionales. Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por el Instituto Nacional de la Judicatura de Canadá¹⁸ o el modelo adoptado por la Academia Judicial de Chile, que en los últimos años comenzaron a incorporar esta perspectiva en su planificación y ejecución de actividades formativas.

Al mismo tiempo que se iban consolidando estas ideas, se comenzaron a desarrollar estudios e investigaciones empíricas sobre el modo en que se entregaban las capacitaciones.

Interesa resaltar la investigación que Ken Bain realizó durante quince años en universidades de Estados Unidos con el objetivo de encontrar rasgos comunes entre cientos de profesores cuyo trabajo fue considerado como excepcional por los alumnos, docentes y autoridades institucionales.¹⁹ Tras

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ Bain, Kenneth, *Lo que hace los mejores profesores de Universidad*, trad. de Oscar Barberá, Universitat de Valencia, 2007, p. 117.

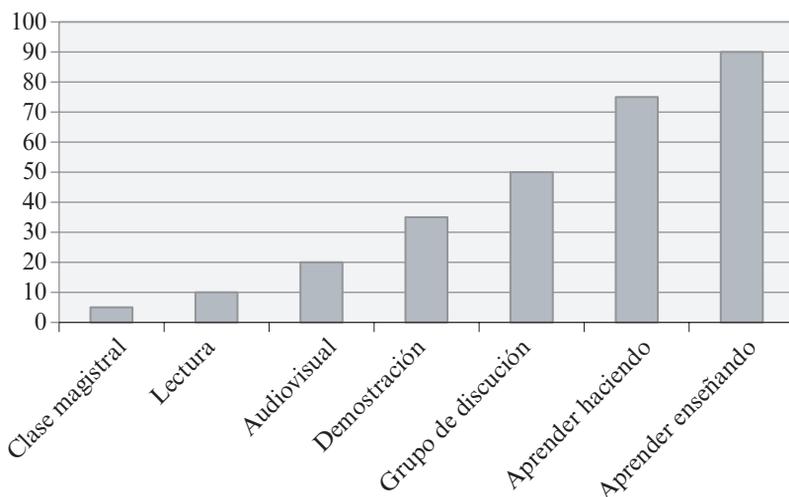
¹⁷ Finkel, Donald, *Dar clase con la boca cerrada*, Universidad de Valencia, España, 2008, p. 42.

¹⁸ Para más información, véase: Dawson, Brett y Williams, Natalie, “Innovations in Judicial Education: Preventing wrongful convictions”, *Judicial Education and Training, Journal of the IOJT*, vol. 1, núm. 1, 2013.

¹⁹ Un estudio semejante fue realizado particularmente con profesores de derecho. Véase Hunter, Michael *et al.*, *What the best law teachers do*, Harvard University Press, Inglaterra, 2013.

un relevamiento sobre el trabajo de 63 profesores (de medicina, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, artes escénicas y derecho, entre otras materias) a través de diversas modalidades (observación en las aulas, el laboratorio o estudio, filmaciones, conversaciones, observación de materiales, programas, exámenes y hojas de tareas, entre otras), las conclusiones arrojaron que lo central reside en la forma en que los profesores comprenden la asignatura y valoran el aprendizaje humano. Particularmente, se halló que existen siete principios comunes en las prácticas de los profesores estudiados: 1) crean un entorno para el aprendizaje crítico; 2) consiguen la atención de los alumnos y no la pierden; 3) comienzan con sus estudiantes en vez de con la disciplina; 4) buscan compromisos; 5) ayudan a los estudiantes a aprender fuera de clase; 6) atraen a los estudiantes al razonamiento disciplinar; y 7) crean experiencias de aprendizaje diversas.²⁰

Otro estudio significativo en el campo de la educación ha sido el del Instituto de Ciencias Aplicadas al Comportamiento, que midió los niveles de retención en función a las estrategias de enseñanza:



Fuente: Dawson, Brettel y Williams, Natalie, “Innovations in Judicial Education: Preventing wrongful convictions”, *Judicial Education and Training, Journal of the IOJT*, vol. 1, núm. 1, 2013, p. 64.

²⁰ Bain, Kenneth, *op. cit.*

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

Este gráfico nos muestra que las metodologías tradicionales, como la clase magistral, son aquellas que producen el menor impacto pedagógico en los participantes de las capacitaciones, a diferencia de aquellas modalidades que colocan al alumno en el centro, como el “aprender haciendo” o “aprender enseñando”. Este estudio es consistente con las ideas que hemos mencionado en relación con la teoría del aprendizaje experiencial, tanto en sus beneficios relativos al empoderamiento de los alumnos así como de su eficacia pedagógica en la producción de conocimiento.

Ahora bien, ¿qué vínculo tiene esto con la capacitación judicial? En gran medida, el factor común de los cursos entregados a miembros del Poder Judicial ha sido su carácter monocorde desde lo metodológico y desde la forma en que se concibe la interacción entre los docentes y los participantes. Clásicamente se han concebido como espacios de entrega de “saber” mediante charlas magistrales o cursos rígidos donde un docente “transmite” cierto conocimiento. Sin embargo, las Escuelas Judiciales han ido incorporando lentamente una nueva perspectiva de enseñanza, que se hace cargo de estos desafíos y plantea otros esquemas de capacitación. Podríamos afirmar que la capacitación latinoamericana ha transitado incrementalmente por los tres momentos de la taxonomía de Bloom: desde el conocimiento hacia las habilidades y destrezas.

4. SITUACIÓN ACTUAL: HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN JUDICIAL

¿En qué escenario nos encontramos actualmente? Desde las redes regionales, en los últimos años se han fundado y comenzado a funcionar las primeras entidades internacionales de capacitación (como la Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales, en 2001 y la Organización Internacional de Capacitación Judicial, en 2002).²¹ Desde el trabajo de las Escuelas Judiciales, a nivel internacional se han comenzado a construir estándares de actuación para orientar las capacitaciones judiciales (como los 20 principios de la educación judicial que ha desarrollado el Instituto Nacional de la Judicatura de Canadá, que cubren áreas como el rol judicial, la independencia institucional y el marco de políticas, el liderazgo judicial de la educación legal, el desarrollo de currículum y el

²¹ A nivel sub-regional o local, se pueden mencionar la Red Europea de Formación Judicial (EJTN), la Asociación Nacional de Educadores Judiciales Estaduales en Estados Unidos (NASJE), el Centro de Estudios Judiciales (CJS) de Australia, el Foro de Reforma Judicial y de Educadores Judiciales de Asia Pacífico (APJRF-APJEF).

diseño de programas, entre otros).²² Desde el campo de la investigación, se han realizado estudios empíricos sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales y los desafíos de los educadores (como el estudio de la Comisión Europea de 2014, cuyo objetivo fue identificar ejemplos de las mejores, buenas y prometedoras prácticas en la capacitación de los jueces y fiscales de toda la Unión Europea; o el estudio empírico global sobre educadores judiciales que condujo Livingston Armytage en 2014, cuyo objetivo fue relevar el estado de la educación judicial en todo el mundo y contó con 42 informantes de 23 países distintos, de tradiciones judiciales del *civil law*, *common law* y *sharia*).²³

Ahora bien, ¿qué escenario particular presentan las Escuelas Judiciales de América Latina? Desde su antigüedad, podemos destacar que las primeras han sido las de Costa Rica, en 1981, y Uruguay, en 1987, y las últimas (que se han reconfigurado) son la de Ecuador, en 2009, y Bolivia, en 2013. Con lo cual estamos ante un movimiento que aún se encuentra en proceso de acomodo. Desde el carácter de las capacitaciones, de las quince escuelas relevadas, nueve entregan formación obligatoria y seis lo hacen a través de una modalidad voluntaria. Es decir, que aún no se ha consolidado la necesidad institucional de realizar capacitaciones compulsivas. Desde la frecuencia con que se dictan los cursos, trece escuelas lo hacen permanentemente y solo dos cuando existen circunstancias externas puntuales. Esto implica que la tendencia es la entrega constante de capacitaciones.

En el gráfico que se muestra en la siguiente página se puede encontrar un resumen esquemático de estos y otros indicadores sobre la realidad de la mayoría de las Escuelas Judiciales de América Latina.

²² Presentación “La educación judicial en Canadá: principios, pedagogía y prácticas”, Taller interno de capacitación para CEJA, realizado por Justice Adele Kent (NJI), 14 a 16 de diciembre de 2015, Santiago, Chile.

²³ Armytage, Livingston, “Educating Judges”, *Towards improving Justice. A survey of Global Practice*, vol. 4, Holanda, 2015.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA...?
 LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

PAÍS	1. ¿Su institución capacita a jueces y fiscales o solo a los jueces?	2. ¿En qué año asumió su organización el rol de la formación judicial?	3. ¿Es el único organismo que proporciona capacitación permanente para los jueces (y fiscales, en su caso) en su país?	4. ¿Es la capacitación permanente obligatoria o voluntaria?	5. ¿Quién o quienes determina/n el contenido de la capacitación?	6. ¿Quién o quienes planifican y entregan la capacitación?	7. ¿Con qué frecuencia se proporciona dicha capacitación?
1. Bolivia	Jueces y personal auxiliar a la jurisdicción.	2013	No	Obligatoria	Sistema mixto	Sistema mixto	Permanente
2. Chile	Jueces y personal auxiliar a la jurisdicción	1996	Sí	Voluntaria	Sistema mixto	Sistema mixto	Permanente
3. Colombia	Jueces y personal auxiliar a la jurisdicción	1998	Sí	Voluntaria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
4. Costa Rica	Jueces; personal auxiliar a la jurisdicción y fiscales.	1981	No	Obligatoria	Sistema mixto	Sistema mixto	Permanente
5. Ecuador	Jueces; personal auxiliar a la jurisdicción y fiscales.	2009	Sí	Obligatoria	Sistema autónomo	Sistema autónomo	Permanente
6. Guatemala	Jueces; personal auxiliar a la jurisdicción y fiscales.	1999	Sí	Obligatoria	Sistema mixto	Sistema mixto	Permanente
7. Honduras	Jueces	1998	Sí	Obligatoria	Sistema mixto	Sistema mixto	Ad hoc

REVISTA DEL INSTITUTO DE LA JUDICATURA FEDERAL
 NÚMERO 44, JULIO-DICIEMBRE DE 2017

PAÍS	1. ¿Su institución capacita a jueces y fiscales o solo a los jueces?	2. ¿En qué año asumió su organización el rol de la formación judicial?	3. ¿Es el único organismo que proporciona capacitación permanente para los jueces (y fiscales, en su caso) en su país?	4. ¿Es la capacitación permanente obligatoria o voluntaria?	5. ¿Quiénes o quienes determina/n el contenido de la capacitación?	6. ¿Quiénes o quienes planifican y entregan la capacitación?	7. ¿Con qué frecuencia se proporciona dicha capacitación?
8. México	Jueces	1994	No	Voluntaria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
9. Nicaragua	Jueces	1993	Sí	Obligatoria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Ad hoc
10. Panamá	Jueces; personal auxiliar a la jurisdicción y fiscales	1993	Sí	Obligatoria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
11. Paraguay	Jueces y fiscales	2000	No	Voluntaria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
12. Perú	Jueces y fiscales	1994	Sí	Obligatorio	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
13. Puerto Rico	Jueces y personal auxiliar a la jurisdicción	2003	Sí	Voluntaria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
14. República Dominicana	Jueces	1998	Sí	Voluntaria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente
15. Uruguay	Jueces y funcionarios auxiliares	1987	Sí	Obligatoria	Sistema autónomo	Sistema mixto	Permanente

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

Para comprender con exactitud la información contenida en el cuadro, se vuelve necesario realizar una aclaración metodológica relativa al significado y los alcances de cada uno de los siete ejes.

La pregunta 1 apunta a los destinatarios permanentes de la capacitación. Se distinguen cuatro categorías: solo a jueces; solo a jueces y personal jurisdiccional auxiliar; jueces y fiscales; y, finalmente, jueces, personal jurisdiccional auxiliar y fiscales.

La pregunta 2 se refiere a la fecha en que la institución ha comenzado a desempeñar sus funciones con plenitud y bajo su actual formato.

La pregunta 4 se refiere a si en términos generales los programas de capacitación permanente son obligatorios o voluntarios. Para estos efectos, se considera capacitación obligatoria cuando existen cursos tanto obligatorios como voluntarios. Por su parte, cuando existen solo incentivos de participación para los jueces, se considera que la capacitación es de carácter voluntaria.

En la pregunta 5 se distinguen tres formas para determinar la capacitación: a) sistema autónomo: la determinación del contenido está en manos de la propia institución, esto es, por un órgano propio de la Escuela Judicial, o bien de una entidad dependiente del Poder Judicial del país; b) sistema mixto: la detección del contenido de la capacitación está a cargo de la propia escuela (o un órgano dependiente de ella o del Poder Judicial); y, al mismo tiempo, por una entidad o persona externa a la escuela y el Poder Judicial; c) sistema heterónomo: el contenido de la capacitación lo determina solo una persona u órgano que no forma parte de la Escuela Judicial o Poder Judicial del país.

En la pregunta 6 se distinguen tres formas de entrega de la capacitación: a) sistema autónomo: está en manos del personal de la propia Escuela Judicial o de magistrados que actualmente forman parte del Poder Judicial del país; b) sistema mixto: la capacitación está a cargo del personal de la propia escuela o de magistrados del Poder Judicial y al mismo tiempo de profesores o académicos de una institución externa; c) sistema heterónomo: la capacitación está a cargo de profesores que no forman parte de la Escuela Judicial o del Poder Judicial de que se trate.

En la pregunta 7 se distingue entre capacitación permanente y *ad hoc*. La capacitación es permanente cuando se desarrolla como parte de la actividad regular de la Escuela Judicial según su planificación académica, aun cuando

los contenidos concretos estén determinados por un sistema más o menos estructurado de detección de necesidades que varía año con año. Por su parte, se considera *ad hoc* cuando la capacitación se realiza solamente cuando existen circunstancias externas puntuales tales como financiamiento externo para una capacitación concreta, o bien necesidades sobrevinientes que la hacen necesaria (como una reforma legislativa).

¿Cuál es el horizonte de trabajo? Principalmente, profundizar la discusión sobre la tarea de las Escuelas Judiciales. Por ejemplo, que los cursos sean consistentes con las falencias de la labor judicial; que se diversifiquen los modos de entrega de las capacitaciones; que se produzca una correlación entre los conocimientos entregados en los cursos y los resultados que estos producen en la tarea laboral cotidiana, entre otros debates que abordaremos en el siguiente apartado.

III. ¿CÓMO TRABAJAN ACTUALMENTE LAS ESCUELAS JUDICIALES?

En esta sección presentaremos los hallazgos principales del relevamiento realizado por CEJA, a través de la identificación de buenas o prometedoras prácticas en las siguientes cinco categorías:

- a) La identificación de necesidades de capacitación.
- b) La evaluación de los programas de capacitación y los participantes.
- c) El diseño de cursos innovadores.
- d) El desarrollo de metodologías innovadoras de capacitación.
- e) El uso de enlaces internacionales en programas de capacitación.

En cada eje se incluirá un enfoque mixto, que integra una visión conceptual sobre la temática y una referencia constante a las prácticas que desarrollan las distintas Escuelas Judiciales, recurriendo a la información que las propias instituciones proporcionaron sobre sus experiencias. A través de esta mirada se pretende hacer dialogar a las aproximaciones teóricas sobre la pedagogía judicial con la labor concreta que se despliega en nuestra región en materia de capacitación.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

1. LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

La identificación y evaluación de necesidades de capacitación (en adelante, ENC) es un requisito axiomático para cualquier programa de enseñanza profesional tanto en niños como en adultos. Sin un conocimiento detallado (y permanente) de las necesidades del grupo que será entrenado, el programa de capacitación profesional carecerá de impacto y credibilidad.

En el área de la capacitación de jueces existe una necesidad adicional: retener la confianza del público general, ya que este deberá creer que estos individuos —que tanto poder y autoridad tienen sobre la sociedad— son competentes para ejercer ese poder de una manera justa y efectiva.

Así, de los resultados obtenidos del estudio, la ENC se puede hacer en tres niveles:

- Organizacional: una evaluación que identifica el conocimiento, las destrezas y las habilidades requeridas por la organización (o sea, la judicatura) entera (ejemplos de esto son Chile, y Puerto Rico en el contexto de violencia doméstica).
- Funcional: una evaluación que identifica el conocimiento, las destrezas y las habilidades requeridas por la profesión (juez o fiscal) o por función (juez civil, juez penal, presidente de la corte, etc.). Como parte de ese acercamiento, algunas instituciones de capacitación judicial consideran no solamente lo que los jueces y fiscales quieren, sino también el tipo de justicia (y jueces/fiscales) que la sociedad necesita/quiere (ejemplos de esto son Bolivia, Colombia y Ecuador).
- Individual: una evaluación que identifica las necesidades propias de capacitación de los miembros del grupo objetivo. Al nivel individual, la ENC evalúa las necesidades de jueces y fiscales en esta área. Algunos ejemplos se encuentran en Bolivia, Puerto Rico, Uruguay, Colombia, Chile y Ecuador. Algunas instituciones de capacitación judicial consideran este tipo de capacitación en términos de necesidades sistémicas. Algunos métodos son utilizados para diferenciar las necesidades objetivas de los deseos (por ejemplo en Puerto Rico, Bolivia y Uruguay). Este tipo de evaluación (donde puede decirse que existe) parece ser el que predomina en Latinoamérica.

Las respuestas en nuestro estudio revelaron un rango bastante amplio de actividad de ENC en la región, demostrando algunos acercamientos creativos y completos a los desafíos enfrentados por agencias de capacitación judicial, mayormente a nivel individual pero con algunos ejemplos de ENC en los niveles de la organización y la función. Llama la atención el uso de expertos educacionales en formar el diseño y el análisis de ENC en algunos países, especialmente Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador. Un enfoque pragmático y enfocado en recursos sobre las necesidades reales de los jueces comparado con la capacitación deseable (enfocada fundamentalmente en los deseos de aprendizaje) se enfatiza en Bolivia.

Finalmente, se puede notar un mayor uso positivo de sistemas electrónicos de recaudación de datos para hacer que la ENC sea más eficiente y efectiva.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN Y LOS PARTICIPANTES

Debe haber una conexión muy fuerte entre la evaluación de necesidades de capacitación y la evaluación de la efectividad (o falta de efectividad) de las actividades posteriores. En general, este proceso de valoración que supone la evaluación de actividades de capacitación demuestra hasta qué punto las necesidades detectadas han sido abordadas a través de las actividades de capacitación. Al mismo tiempo, la evaluación de actividades de capacitación ayuda a identificar nuevas necesidades. Las dos categorías representan elementos claves del ciclo entero de la ENC: planificación, entrega y evaluación.

Por otro lado, hacemos énfasis en la importancia de que al momento de evaluar un programa o práctica de capacitación, se tenga como antecedente previo el problema que se pretende abordar con la misma. En este sentido, los programas de capacitación (y sus respectivas evaluaciones) deben guardar coherencia con las necesidades que se buscan abordar con los cursos impartidos.

Hay varios modelos para medir la efectividad de las actividades de capacitación. El más popular es el modelo de Kirkpatrick, que divide la evaluación de capacitación en cuatro niveles graduados que esencialmente miden los siguientes aspectos:

- a) Reacción de los participantes: ¿Qué pensaron y sintieron?
- b) Aprendizaje: el aumento resultante en conocimiento o capacidad.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

- c) Comportamiento: el grado de mejora en comportamiento y capacidad e implementación/aplicación en su ámbito laboral cotidiano.
- d) Resultados: los efectos en el ámbito laboral como resultado del desempeño del capacitado.

Ocho países ofrecieron ejemplos de modelos de evaluación (Colombia, Ecuador, Chile, Honduras, Uruguay, Bolivia, Costa Rica y Puerto Rico), aunque fue un poco desilusionante no encontrar ejemplos de una evaluación que va más allá del primer nivel de Kirkpatrick, aparte de Colombia. Esto es usual, ya que el *Estudio Europeo de Mejores Prácticas en la Capacitación de Jueces y Fiscales* también encontró relativamente pocos ejemplos de evaluación a nivel dos o más. Sin embargo, hay algunos ejemplos interesantes en América Latina de evaluación nivel uno que son muy creativos y podrían formar la base para una transición al próximo nivel.

Con la excepción de Ecuador, ningún país parece haber adoptado un sistema a través del cual un juez puede tomar un examen sobre lo que aprendió de la capacitación que asistió. En Ecuador, los participantes (jueces, secretarios, ayudantes, defensores públicos) deben tomar un examen basado en el conocimiento adquirido en todos los cursos iniciales o de desarrollo permanente o profesional que asisten. Esta evaluación se hace a través de la plataforma virtual de la institución.

Colombia ha introducido lo que uno podría llamar una práctica nivel dos (o que podría incluso ser descrito como nivel 3) para evaluar algunos aspectos de su programa de monitoreo. Conscientemente o no, han creado un sistema de monitoreo *in situ* del aprendizaje de jueces en casos específicos que involucran adolescentes, el sistema judicial penal adversarial, procesos orales en justicia laboral y justicia contenciosa-administrativa. Esto implica una observación en la oficina y espacios de trabajo, y ha creado un sistema que requiere monitoreo regular y permanente del aprendizaje de jueces tal como lo manifiestan en su gestión real. Contrataron un experto para organizar la información y redactar un informe, y jueces quienes habían recibido capacitación por lo menos dos años antes fueron invitados a trabajar como monitores. También contrataron un experto para construir el material académico (módulo) y formaron un comité académico con al menos tres miembros para validar los contenidos. Obtuvieron recursos para contratar a un experto a través de cooperación internacional. Demoraron seis meses en construir el módulo. Parece un esfuerzo genuino de ir más allá del nivel uno, aunque el

relator de Colombia notó: “hemos tenido dificultades debido a la demora en la asignación del presupuesto, la disponibilidad limitada de monitores y la movilidad de jueces de un puesto a otro”. El monitoreo y la evaluación de desempeño toma entre seis y doce meses después de la actividad, por lo que tiene potencial de mostrar y registrar cambios personales e institucionales en el comportamiento.

Un programa interesante que provee tutoría estructurada a nuevos jueces por los que tienen más experiencia ha sido desarrollado en Puerto Rico. Sin embargo, no incluye una evaluación formal del progreso de los nuevos jueces. Simplemente busca proveer apoyo y ayuda cuando sea necesario. El programa fue desarrollado después de la identificación de un deseo por parte de los jueces experimentados de ofrecer retroalimentación a nuevos jueces respecto a la aplicación del conocimiento y las destrezas adquiridas a través del Programa Inicial de Capacitación.

Los tutores desarrollaron un plan de estudio que incluye varias actividades educacionales, tales como la asignación de lecturas para posterior discusión y la observación de procesos judiciales en salas de corte que involucran casos parecidos a los que el nuevo juez conocerá. Bajo este sistema, el tutor observa el trabajo del nuevo juez y ofrece consejos sobre la gestión de la oficina y las relaciones interpersonales entre el juez y su personal. La implementación de la práctica involucró el trabajo de tres consultores externos, dos expertos en el campo de tutoría judicial y uno en el campo de psicología. Un comité de siete jueces se encargó del desarrollo del programa y la redacción de un manual de tutoría judicial en coordinación con el personal de la Escuela Judicial responsable por el proyecto. Demoraron dos años en aplicar la práctica.

3. EL DISEÑO INNOVADOR DE LOS CURSOS

En el estudio de CEJA, solo siete países (Honduras, Chile, Bolivia, Nicaragua, Perú, Ecuador y Puerto Rico) ofrecieron ejemplos de diseño de currículum innovadores. Cada respuesta fue creativa y pragmática de una necesidad real de cambio siguiendo presiones externas. En cada caso quedó claro que el alcance de la respuesta tenía que ser ajustado a los desafíos de geografía y recursos limitados.

La estrategia seguida en la Academia Judicial de Chile para diseñar sus cursos es reclutar a todos sus capacitadores desde la experticia que existe fuera de la escuela en el mundo profesional más amplio. El proceso se basa en

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

una licitación abierta anual. El proceso es muy amplio: cualquier individuo con las calificaciones adecuadas o entidad pública o privada puede participar en la licitación. Muchos de los candidatos exitosos son académicos, jueces de cortes superiores o capacitadores judiciales del Poder Judicial. Otros son abogados o grupos de abogados. Algo especialmente importante para el sistema chileno es la provisión de programas de capacitación de capacitadores para asegurar que los expertos nombrados tengan las destrezas necesarias para funcionar al nivel adecuado.

En Honduras también existe un compromiso para proveer tantos capacitadores externos como sea factible. De una manera aun más explícita que Chile, la institución de capacitación en Honduras ha aceptado la creencia que se comparte en muchos de los mejores programas de capacitación judicial en Europa: que la capacitación interdisciplinaria debe ser un componente clave del programa de capacitación de un juez moderno. Este desarrollo se atenúa al darse cuenta que el uso de expertos externos para co-capacitar jueces en disciplinas relacionadas tiene un costo, y esta realidad sin duda limitará el alcance y el rango de aquellos cursos. En Honduras la capacitación colateral de jueces se ha enfocado en derecho penal, utilizando expertos en criminología y violencia doméstica, aunque en el largo plazo es probable que extiendan este acercamiento para incluir medicina forense, seguridad, género, bancos y derecho antimonopolio. Como dijo el instituto de capacitación en Honduras: “La meta es darles las destrezas básicas que les permiten responder de una manera integral a las necesidades jurisdiccionales y preparar mejor a los facilitadores”.

Nicaragua ofrece un ejemplo de un fenómeno moderno que va en aumento: la necesidad de ofrecer reentrenamiento rápido, masivo e integral para la judicatura nacional después de la introducción de legislación nueva o, en el caso actual, un nuevo Código Procesal Civil de carácter oral.

El desafío clave en este caso fue la provisión de un programa integral de recapacitación rápido que incluyera a todas las personas de la administración de la justicia pero dentro de un presupuesto muy limitado. Al parecer, en Nicaragua implementaron este proceso a una escala integral durante el proceso legislativo preliminar y después de aquello, a través de la contratación de especialistas para diseñar los materiales educacionales y la creación de herramientas de evaluación para jueces. La metodología elegida fue el *método cascada*, a través del cual las personas que inicialmente recibieron la capaci-

tación después sirvieron como tutores para nuevos jueces. La expectativa es que el programa llegaría al sistema entero de esta manera. Este acercamiento integral también ofreció capacitación para otros oficiales del Poder Judicial, entre ellos secretarios y defensores públicos.

Ecuador experimentó una necesidad parecida de capacitar grandes sectores de la judicatura rápidamente y de una manera eficaz en la nueva legislación. En este caso, el Código Orgánico General de Procesos, que entró en vigencia en mayo de 2016. En los últimos doce meses, la educación judicial ha generado un nuevo currículum enfocado en la entrada en vigencia de COGEP. Como el Código se aplica a casos no penales, el currículum también enfatiza este tipo de casos. Todas las actividades y prácticas han buscado introducir oralidad en casos no penales y fortalecer el conocimiento de los jueces en este nuevo contexto legal. Determinaron que la forma más efectiva de capacitar jueces en el sistema de justicia oral basado en audiencias sería el estudio de casos que podrían servir de ejemplos. Los jueces que trabajan como capacitadores han estructurado y creado estos casos basados en su propia experiencia. Las actividades incluyen un simulacro de una audiencia oral. Todos los procesos se desarrollan como si fuera una audiencia real. La actividad incluyó la participación de jueces que actuaron como demandante, demandado, juez y secretario.

Puerto Rico ofreció dos ejemplos de diseño innovador de currículum en áreas donde fue decidido que la judicatura necesitaba capacitación urgente (áreas donde habían detectado más actividad problemática en las cortes). Por ejemplo, la Escuela Judicial de Puerto Rico había identificado una necesidad de crear un programa integral e interdisciplinario de capacitación para su judicatura sobre el tratamiento y diagnóstico de sustancias controladas. Adoptaron un acercamiento que incluyó la participación de disciplinas en las ciencias, psicología, comunicaciones, tecnología y liderazgo, entre otros. La ejecución y entrega de la capacitación requirió coordinación con profesionales en capacitación de varias disciplinas. Ellos contribuyeron con su conocimiento, en algunos casos *ad honorem*. La colaboración con la Escuela de Medicina de la Universidad Central del Caribe fue especialmente importante para este programa. Un total de 15 temas fueron introducidos durante el evento de capacitación de diez días que fue entregado a lo largo de un periodo de 18 meses. La pertinencia y utilidad del programa fue reconocido en las evaluaciones y también la incorporación del conocimiento adquirido en el trabajo de los jueces en las cortes.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

En Perú, el Proyecto de Mejora de Servicios de Justicia del Banco Mundial ha ofrecido su apoyo y han sido desarrollados veinte estudios de casos de los diez temas más frecuentes en derecho. Este grupo de casos incluye temas relacionados a casos civiles, penales, constitucionales y de familia. El programa ofrece un resumen de los casos y son analizados desde las perspectivas de derecho sustantivo y procesal. Están disponibles en una base de datos que facilita búsquedas y consultas. Son utilizados como recursos complementarios para la capacitación de jueces. El banco de casos fue actualizado en 2014, y diez libros de casos han sido desarrollados en formato electrónico. Están almacenados en la plataforma virtual PROVIEW y 7,000 estudiantes tienen acceso al material. Pueden leerlos desde dispositivos móviles y computadores y pueden guardar sus cambios, subrayar, destacar, comentar, anotar y utilizar otras funciones de lectura y análisis.

Para apoyar sus programas de capacitación Perú introdujo una plataforma unificada que integra el Sistema de Gestión Académica que fue implementado utilizando apoyo del Banco Mundial. Este sistema reemplazó los viejos sistemas de inscripción académica y gestión de eventos y también integró el sistema de gestión de pagos de la tesorería y aula virtual. El sistema ofrece los siguientes beneficios: a) un registro del plan académico y programas no agendados; b) un proceso de publicación que incluye publicación automática en el sitio *web* institucional; c) un proceso de registro para actividades académicas; d) un proceso de matrícula que utiliza una interfaz con perfiles de los estudiantes; e) registros de matrícula, notas, asistencia, profesores, informes y desempeño académico; y f) gestión de encuestas. Están en el proceso de implementar el aula virtual.

El último ejemplo de un currículum innovador cubierto en este estudio es un proyecto importante que está siendo desarrollado en Bolivia. Los oficiales bolivianos han identificado una necesidad urgente de desarrollar un perfil para jueces como parte de la construcción de un “modelo de justicia” para la nación. La metodología utilizada incluyó trabajo de campo, análisis de archivos y un taller con personal judicial y otros participantes. Ellos han contribuido a la identificación de características claves que son necesarias en un juez. Una vez que todos los insumos fueron recaudados a través del trabajo de campo y los talleres, el equipo de la Unidad de Capacitación y Especialización de Bolivia organizó los datos y desarrolló un perfil con el apoyo técnico de la Escuela de Gestión Pública. Este perfil de jueces ha establecido el conocimiento, métodos, teorías, principios, regulaciones e información legal

esencial y clave para su trabajo de capacitación. Los temas y contenidos de los programas de capacitación posteriores han sido organizados en módulos y clases que formarán el Curso de Especialización y Capacitación Judicial para futuros jueces.

En conclusión, la innovación en el diseño de currículum está en su infancia en América Latina y actualmente hay pocas pruebas de ejemplos de agencias de capacitación que hacen uso importante del rango de estrategias que están siendo entregadas a agencias de capacitación alrededor del mundo, particularmente a través del uso del internet. El experimento de Perú ofrece una excepción notable de un uso verdaderamente ambicioso y creativo de lo que la tecnología puede ofrecer en este rubro. También es alentador notar que en Chile, Honduras y Puerto Rico existe un claro compromiso con la capacitación interdisciplinaria en contextos apropiados.

Nos interesa enfatizar el carácter central que debe darse al diseño de los programas como un elemento central en el éxito de un curso de capacitación. Generalmente, la experiencia latinoamericana indica que en primer lugar se suele definir al docente o tema del curso y no se presta real atención a los productos o resultados que se buscan con él. Por ejemplo, si el problema central que se quiere tratar es el modo en que los fiscales presentan los hechos en una audiencia inicial, entonces el resultado esperado es “que los fiscales sepan presentar los hechos de una forma clara y comprensible”. La evidencia aceptable será “que los fiscales presenten los datos básicos sobre quién ha sido el autor, dónde y cuándo se ha producido el hecho, cómo se ha ejecutado y qué es lo que ha realizado”. Y a partir de allí se continuará con la planificación específica respecto a los docentes adecuados, la fecha apropiada y la metodología más consistente.

4. EL DESARROLLO DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS DE CAPACITACIÓN

Chile, Uruguay, Puerto Rico y Costa Rica han expresado que hacen uso de plataformas virtuales.

Chile ha introducido ‘cápsulas informativas’, esto es, videos cortos (hasta 20 minutos) que ofrecen información inmediata y actualizada sobre cambios importantes o novedades en la ley que los jueces deben conocer. Los videos son publicados en el sitio *web* de la academia judicial y pueden ser descarga-

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

dos por cualquier usuario del internet (o sea, sin clave). Los videos incluyen un texto con una explicación y evaluación.

En Uruguay, la división de informática del Poder Judicial ha diseñado una aplicación que permite la gestión virtual de una plataforma interactiva de videoconferencias. El Centro de Estudios Judiciales recibió dos salas de transmisión que alcanzan a cubrir todo el territorio, conectando 18 puntos de recepción. El sistema permite que todos los jueces en Uruguay tengan acceso simultáneo al mismo material de capacitación en formato video a un bajo costo, reduciendo los costos de transporte, alojamiento y viáticos.

Puerto Rico está desarrollando el uso de *webinars* para un propósito parecido, aunque con mayor funcionalidad interactiva que una videoconferencia básica. Los *webinars* originalmente fueron utilizados para capacitación a distancia para jueces. La iniciativa comenzó con una evaluación para identificar factores críticos como la falta de tiempo disponible de los jueces debido a su carga de trabajo y dificultades para acceder a las actividades de capacitación debido a la distancia. La práctica fue implementada en etapas.

En el caso de Costa Rica, el país produce un amplio rango de materiales audiovisuales de alta calidad que incluyen reconstrucciones de audiencias, reuniones de conciliación y otros procesos, todo aquello relacionado a las metas establecidas en la fase de planificación curricular-didáctica del programa de capacitación. El equipo de producción incluye periodistas y videógrafos.

El relator de Costa Rica ofreció el siguiente análisis: “Es una construcción epistemológica y proceso de reconstrucción de aprendizaje legal a través de teorías de aprendizaje diseñadas para contribuir a nuevos paradigmas en la administración de la justicia. Esto incluye la justificación para la acción de capacitación, perfiles de entrada y salida, destrezas para ser desarrolladas secuencialmente, estrategias de aprendizaje, evaluaciones, la descripción de materiales didácticos y bibliografía”.

Por otro lado, han sido desarrollados programas interactivos de *e-learning*.

Puerto Rico ha creado un aula virtual a través de la plataforma SAB LMS. Este programa ofrece recomendaciones personales y relevantes de clases, contenidos y expertos y permite que los estudiantes y los capacitadores interactúen a través de reuniones en formato de *web* y video.

En Bolivia, fue necesario entrenar 200 postulantes de nueve estados a través del curso de capacitación y especialización judicial. No fue posible alojarlos en un solo lugar durante los 18 meses del curso debido a los costos elevados y la imposibilidad de dar becas a los estudiantes. Se diseñó un proyecto para implementar una plataforma virtual *Moodle* para Capacitación a través de un sistema mixto. La plataforma *Moodle* fue elegida como el mejor sistema de entrega para materiales y actividades educativas diseñado especialmente para aprendizaje mixto. Los participantes tomaron un módulo sobre ambientes virtuales y la plataforma *Moodle* sirvió como el foro ideal para capacitación exitosa. Luego comenzaron los cursos que habían sido desarrollados para ellos. Debido al deficiente servicio de internet, ha habido problemas con las conexiones, especialmente en las zonas rurales y ciudades medias donde algunos estudiantes viven.

En Colombia, la Escuela Judicial ha incluido una metodología activa aplicando una modalidad mixta de aprendizaje, estudio de casos y aplicación de un argumento modelo. La metodología ha sido incluida en todos los cursos enfocados en la introducción de procesos orales para asuntos de trabajo, disciplina, civil, familia, penal y contencioso-administrativos. Los participantes reciben la oportunidad de acceder a un catálogo de materiales académicos en un campus virtual. Cada curso de capacitación judicial tiene un aula específica. También hay foros y *blogs* que fomentan interacción entre los beneficiarios de la capacitación. Específicamente, este sistema permite que los estudiantes accedan a una base de casos actuales que tratan los temas que cada curso explora.

En Panamá, el Instituto Superior de la Judicatura utiliza la plataforma virtual Chamilo LMS para sus programas académicos. Esta plataforma de *e-learning* se desarrolla mediante un *software* gratis licenciado bajo GNU/GPLv3 que está diseñado para ser gestionado *in situ* para actividades mixtas o virtuales.

Otra interesante iniciativa en este ámbito ha sido la experiencia de la capacitación de capacitadores desarrollada tanto en Chile como en México.

Los destinatarios de los cursos de capacitación para capacitadores de la Academia Judicial de Chile vienen de todos los niveles del Poder Judicial e incluyen jueces de cortes superiores, relatores, administradores, jefes de unidades, consejeros técnicos y otros empleados clasificados según su nivel. Actividades especiales fueron desarrolladas para miembros de cada grupo.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

Los cursos consistieron en tres talleres de 24 horas (en tres días). El primer taller explica las fundaciones y la aplicación del método de capacitación para capacitadores basado en experiencia según el ciclo Kolb. La primera sección también incluye la formación de grupos de trabajo para el diseño de los cursos. Los miembros del Poder Judicial que asisten los cursos identifican las necesidades de capacitación y desarrollo profesional a ser trabajados en otras etapas del curso. Durante el segundo taller, los estudiantes siguen diseñando y preparando el curso que quieren ofrecer. Crean el plan de curso, los materiales y las herramientas que quieren usar y que son adecuados para el diseño del curso. El tercer taller es la ejecución piloto del curso bajo condiciones reales, o sea, para un público de miembros del Poder Judicial. Desde una perspectiva cuantitativa, entre 2011 y abril 2016, se han ofrecido 21 cursos, 134 capacitadores nivel uno han sido certificados y 49 entrenadores serán certificados en esa categoría. Además, 53 entrenadores han recibido certificación de segundo nivel.

El método fue creado después de una visita del equipo de capacitación en 2011 al Instituto de la Judicatura Canadiense en Ottawa.

En México, el Instituto de la Judicatura Federal desarrolló un programa de formación de formadores. Esta práctica pretendió formar a jueces para que puedan a su vez transmitir y formar al resto del personal jurisdiccional con respecto al nuevo sistema de justicia penal, valiéndose de una capacitación previa en este tema y de su experiencia profesional. Este programa fue adoptado en acuerdo con el Consejo de la Judicatura Federal y la Unidad de Implementación de la Reforma Penal, a fin de que los jueces que aún no habían sido adscritos en ese momento, desarrollaran competencias para la capacitación y difusión a otros servidores públicos sobre el novedoso sistema, en el que practicasen tanto sus habilidades de comunicación (esenciales para la oralidad), como aquellas necesarias para la enseñanza del nuevo sistema penal.

5. EL USO DE ENLACES INTERNACIONALES EN LA CAPACITACIÓN

En la capacitación judicial en América Latina, se observa el desarrollo creciente de actividad internacional de diverso tipo: con el uso de capacitadores internacionales, la práctica de compartir capacitadores y programas de capacitación en distintos países y el uso de oportunidades de programas de intercambio de manera colectiva. Sin embargo, lo que une a todas estas actividades

es que el financiamiento es esencial para cualquier programa internacional y casi siempre viene del exterior. Los países que nos dieron ejemplos de programas de este tipo son Colombia, Honduras, Chile, Nicaragua, la República Dominicana, Puerto Rico y Ecuador.

En Colombia, existe preocupación respecto a las numerosas dificultades que los jueces enfrentan, como falta de medios técnicos, en la necesidad de aprender nuevos temas y fortalecer las destrezas que les permitan interactuar en un mundo globalizado. En este contexto, el curso anual sobre estándares laborales internacionales para magistrados, juristas y profesores de derecho merece mención. El curso es financiado por el Centro de Capacitación Internacional del ILO, y la entidad ofrece cuatro a siete becas parciales que cubren los costos del curso, el alojamiento y las comidas. La Escuela Judicial alienta a los jueces a participar a través de las figuras administrativas establecidas en sus regulaciones internas. Esta práctica ha sido implementada por tres años con un aumento estable en el número de jueces interesados. La calidad de la práctica se evalúa a través de un informe que el becario debe entregar al finalizar la capacitación y su superior revisa el informe. En general, la experiencia ha sido calificada como excelente.

Honduras ha introducido un programa de acuerdos de intercambio y becas. El propósito de la práctica es proveer jueces hondureños con acceso a educación especializada en la esfera internacional de manera virtual o a través de financiamiento de viajes internacionales para capacitación especializada. Se han firmado acuerdos con otros países e instituciones académicas internacionales o agencias para hacer uso de espacios para capacitación profesional o capacitación permanente virtual o tradicional. Los contactos han sido establecidos proactivamente por agencias hondureñas o respondiendo a ofertas de entidades de capacitación. Los beneficiarios de las becas han viajado al exterior para participar en cursos, y otros han tomado cursos virtuales. Un programa piloto fue la maestría en administración de justicia con un enfoque socio-legal, ofrecida por la Universidad Nacional de Costa Rica-Heredia. El programa ha sido ofrecido desde 1997 y se enfoca en derecho civil, penal y de familia. Todavía no ha sido evaluada.

Chile tiene una iniciativa parecida: un programa de acuerdos de intercambio, pasantías y becas. La práctica involucra personal de la Escuela Judicial en actividades organizadas por instituciones internacionales, entre ellas cursos y pasantías. Un programa de intercambio profesional también ha sido implementado, y como resultado el director, vicedirector de investigación y

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

un coordinador de la Escuela Judicial ha viajado a Canadá para participar en una capacitación ofrecida por sus pares. Luego, los anfitriones canadienses visitaron Chile para ofrecer cuatro cursos de ‘capacitación para capacitadores’.

En coordinación con Honduras, la Escuela Judicial de Nicaragua ha avanzado en el área de cooperación judicial internacional con dos cursos sobre género y tráfico humano. Específicamente, el diseño nicaragüense de los cursos fue utilizado con capacitadores, quienes replicaron el diseño en Honduras con financiamiento de ese país. La práctica comenzó con una evaluación y sugiere que estadísticas relevantes de Honduras y Nicaragua sobre estos temas son causa de gran preocupación. El propósito fue entonces identificar, trabajar y prevenir violencia de género y tráfico humano. El modelo de capacitación de capacitadores se aplica. Los participantes replican el conocimiento que adquieren en sus países respectivos una vez que se termina la capacitación. Esta acción educacional ha recibido el apoyo de agencias internacionales dados los números preocupantes de ambos países. Un acuerdo de colaboración se estableció entre el Instituto de Altos Estudios Judiciales de Nicaragua y la Escuela Judicial de Honduras a través del proyecto *Sin Fronteras para prevenir la violencia de género*. La iniciativa fue financiada a través de la delegación de la Unión Europea para Centroamérica y Panamá, y eso facilitó el desarrollo de un certificado con la participación de trece ONG, cinco agencias gubernamentales y tres organizaciones de la sociedad civil. El Programa sobre prevención de violencia de género y tráfico humano se ha llevado a cabo en Nicaragua y Honduras con dos ediciones de cinco meses cada uno, con un total de 480 horas de clase, utilizando un método tradicional con cinco encuentros mensuales. La práctica aún no ha sido evaluada.

En República Dominicana, el Poder Judicial ha tenido una conexión cercana con la Embajada de Francia por muchos años. En ese contexto, desde 2001 las dos instituciones han llevado a cabo una serie de estudios sobre derecho y justicia francesa. La actividad incluye la participación de expertos franceses e iberoamericanos, la mayoría de los cuales se contactan a través de la red EXPLAIN de RIAEJ. La serie explora temas clave relacionados a la capacitación de jueces y magistrados a través de talleres y seminarios. Todavía no ha sido evaluado a través de un mecanismo objetivo, pero su importancia es notable dado el número de participantes y su larga trayectoria.

Puerto Rico ha experimentado con un programa de videoconferencias sobre derecho procesal civil y técnicas de procesos orales en colaboración con sus colegas en Nicaragua. Su Escuela Judicial ha empezado a trabajar con

su contraparte nicaragüense a través de esta práctica que podría conducir a más colaboración bilateral. La capacitación consiste en una serie de cuatro videoconferencias generadas por la Escuela Judicial de Puerto Rico para el Instituto de Altos Estudios Judiciales de Nicaragua. Los temas son relativos al derecho procesal penal y el uso de procedimientos orales.

En conclusión, en América Latina observamos una creciente colaboración entre las diversas Escuelas Judiciales para fortalecer conocimientos en diversas materias. En particular, cabe destacar que se hayan generado instancias de discusión y capacitación conjuntas en temáticas como violencia de género en países centroamericanos, en tanto es un buen ejemplo de una conflictividad común a todos los países y su abordaje -tanto desde la capacitación como desde las respuestas que ofrece el sistema judicial- también debería serlo. Otro ejemplo muy claro está dado por la expansión y complejización de los fenómenos criminales, que se han desplegado territorialmente en toda la región. Esto exige que los ministerios públicos, en particular, desarrollen estrategias de investigación que excedan las fronteras de su país, y a partir de ello se generen diálogos con fiscalías de otros países. En este caso, para continuar con en el ejemplo, también sería deseable que las Escuelas Judiciales puedan dar soporte a estas nuevas exigencias y desplieguen estrategias de formación (o debate, al menos) para el tratamiento e investigación eficaz de estos casos.

IV. EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN JUDICIAL: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A pesar de las limitaciones presupuestarias que afectan a muchas instituciones de capacitación judicial en América Latina hoy en día, un número importante de programas de capacitación pueden ser proyectados como ejemplos de buenas o prometedoras prácticas. Los estándares formales de calidad parecen ser altos y fueron ofrecidos varios ejemplos de atención meticulosa a la retroalimentación recibida de los jueces. El uso de académicos como capacitadores es común en la región y también el uso de expertos extranjeros cuando estén disponibles. Aunque la capacitación es descrita como “obligatoria” en la gran mayoría de los países fue difícil determinar la cantidad y regularidad de esa capacitación “obligatoria” en la mayoría de las respuestas.

Nuestro análisis nos lleva a ofrecer las siguientes conclusiones y recomendaciones.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

1. LA TRANSFERENCIA DE BUENAS Y PROMETEDORAS PRÁCTICAS

Existe un alto nivel de transferibilidad potencial de prácticas de capacitación identificadas en el estudio entre instituciones de capacitación judicial a lo largo del continente. Recomendamos que todas las instituciones de capacitación en América Latina (no solamente las que contribuyeron a este estudio) exploren el potencial de adaptar las buenas y prometedoras prácticas a sus respectivos ambientes de capacitación; particularmente, a través de acuerdos de cooperación. Creemos que existe potencial sobresaliente para este tipo de actividad en muchos países de la región (comparado, por ejemplo, con Europa) dadas las historias políticas, sinergias culturales y legales importantes que los países comparten y el uso de un idioma en común.

Para concretar esta transferibilidad, las redes internacionales como la RIAEJ pueden servir como una plataforma adecuada para que las diferentes escuelas identifiquen un punto institucional de encuentro y de socialización sobre el trabajo que realizan. A su vez, se promueve la generación de redes locales (principalmente en países federales) para robustecer el trabajo interno en cada país.

A. Evaluación de necesidades de capacitación y la evaluación de programas

Debería haber una relación cercana entre la evaluación de necesidades de capacitación, la evaluación de actividades de capacitación y el posterior refinamiento de programas de capacitación. Esto es lo que fundamentalmente hace la diferencia entre una buena y una prometedoras prácticas. La mayoría de las instituciones de capacitación judicial en América Latina utilizan formularios estándares de retroalimentación (a veces entregados de forma electrónica) después de cada evento de capacitación, para probar la satisfacción y nuevo conocimiento de los participantes. Se han identificado algunas buenas prácticas en esta área. Sin embargo, en el proceso de ENC, las necesidades individuales deben ser balanceadas con necesidades sistémicas y funcionales. Con la excepción de Colombia (y hasta un cierto punto Chile) ninguna institución de capacitación judicial ha introducido o está planificando la introducción de sistemas de evaluación y métodos que buscan evaluar cuánto conocimiento adquirido a través de la capacitación es utilizado por los jueces en el largo plazo o cómo impacta al desempeño del sistema judicial en términos más generales (niveles Kirkpatrick dos a cuatro). Recomendamos que el proceso de introducir una evaluación de largo plazo y en distintos niveles por instituciones de capacitación judicial sea una prioridad.

En este punto es necesario señalar que observamos que las evaluaciones internas de los programas son más bien fragmentarias y no evalúan a los mismos como “una película”. Ninguna de las escuelas encuestadas efectúa una evaluación de los programas a través de un método externo verificado, así como tampoco evalúan si los cursos que los componen se integran de modo coherente. Sugerimos que comisiones internas de las escuelas realicen estudios de esta índole para analizar qué vacíos podrían ser satisfechos desde una visión de conjunto.

B. *La necesidad de interactuar con la sociedad de una manera directa*

Generalmente hay muy poca interacción entre la capacitación judicial en América Latina y la sociedad en general, particularmente, mediante el uso de otras disciplinas como psicología, sociología, criminología, finanzas y negocios. O sea, la capacitación judicial opera de una manera introspectiva en general. Ejemplos muy claros de excepciones a esta regla existen en países como Chile y Honduras. Sin embargo, vale la pena contrastar esta introspección comparativa con las mejores prácticas de capacitación judicial fuera de América Latina (Canadá, Estados Unidos, la Unión Europea), donde existe abundante y ecléctica participación de disciplinas externas a derecho en la selección de contenidos profesionales para el programa de capacitación judicial.

Esto refuerza el hecho de que juzgar no ocurre en un vacío exclusivamente dentro de las torres de marfil de la corte o sala de audiencias. Los sistemas judiciales más efectivos son guiados por jueces que entienden las complejidades económicas, sociales y morales del mundo en el cual toman lugar sus decisiones. Las mejores prácticas de capacitación ofrecen a estos jueces el oxígeno de interactuar con la sociedad a través de capacitadores, ubicaciones, y otras oportunidades para fomentar esta comprensión. Recomendamos que las instituciones de capacitación judicial que diseñan y ofrecen capacitación judicial a lo largo de la región puedan revisar su oferta completa para asegurar que existan oportunidades suficientes para actividades compartidas por jueces, fiscales y otros profesionales como capacitadores y participantes.

C. *Capacitación participativa*

Generalmente se acepta la idea de que la capacitación más efectiva involucra a los participantes directamente en el proceso. La mejor capacitación

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

es interactiva. Los jueces generalmente aprenden mejor cuando trabajan activamente en la capacitación. El reporte de 2014 de la Comisión Europea sobre “Mejores Prácticas en Capacitación Judicial en la Unión Europea” reveló un enfoque creciente en capacitación personalizada y aprendizaje a través de acción, incluyendo el uso de videos para filmar el desempeño de jueces y fiscales y ofrecer retroalimentación.

Mientras algunos países en América Latina involucran participantes en gran medida en la planificación del contenido de programas de capacitación (Puerto Rico, Colombia y Chile son buenos ejemplos), pocos siguen la metodología general de capacitación en la cual los jueces son participantes activos en la entrega del programa. Recomendamos que los programas de capacitación judicial en América Latina aseguren mayor participación activa de los jueces en las actividades de capacitación. Se debe tener mucho cuidado para asegurar que el ambiente en el cual los jueces participan en capacitación sea seguro para que puedan intercambiar ideas y experiencias a través de libre expresión y aprender de otros participantes sin monitoreo o interferencia externa.

En sintonía con lo anterior, nos interesa reforzar la necesidad de generar espacios de absoluta confidencialidad en la capacitación de los jueces. Principalmente, en consideración que nuestra experiencia nos muestra que algunos cursos son impartidos con la presencia de alumnos no jueces (abogados particulares, fiscales, defensores, etc.). Creemos que la injerencia de personas externas afecta la calidad de la capacitación y puede mermar la libertad con la cual los jueces se abocan a su formación.

D. Capacitación en destrezas judiciales y técnicas de jueces

Alrededor del mundo, la emergencia de mayor interés en capacitación en destrezas y técnicas judiciales (comparado con leyes sustantivas y procedimientos) es importante, y es probable que su importancia aumente en los próximos años. Particularmente, en América Latina cobra un sentido especial en tanto las reformas judiciales ocurridas en los últimos veinticinco años han instalado un sistema de audiencias en materias penales y civiles y los jueces han tenido que readecuarse a ello.

Esta área de capacitación se presta para cruzar fronteras nacionales. Aunque nuestro estudio reveló algunos ejemplos de buenas o prometedoras prácticas que involucran capacitación práctica y capacitación basada

en observación sobre destrezas (Colombia, Puerto Rico, Bolivia, Costa Rica y Ecuador), recomendamos la expansión de este tipo de trabajo a nivel nacional e internacional. Cabe hacer notar aquí los planes dentro del EJTN para crear un proyecto piloto en 2017 que consiste en una serie de talleres internacionales llamados “Técnicas de Jueces en Europa”. La idea que sirve como la base de la iniciativa es que destrezas y técnicas judiciales son trascendentales en su alcance y en la práctica y no conocen fronteras nacionales o locales.

Sin perjuicio de lo anterior, resulta importante mencionar un interesante fenómeno propio de la realidad latinoamericana: el uso de docentes externos en los cursos de capacitación y el financiamiento de las escuelas mediante agencias de cooperación internacional. De este modo, es usual que en la región se desarrollen “programas mixtos” que no dependen únicamente de las escuelas, en tanto no depende exclusivamente de ellas, la determinación de su contenido, los docentes que imparten los cursos y el financiamiento de las actividades de capacitación.

Así, en numerosas ocasiones las Escuelas Judiciales que reciben este tipo de ayudas se debaten entre el mantenimiento de sus programas y prioridades de formación *versus* la introducción de cursos contruidos por instituciones u organismos externos. Estos últimos no necesariamente conocen la realidad local y, en razón de ello, los cursos y contenidos impartidos no necesariamente armonizan con las necesidades más apremiantes de capacitación de los diversos países. Por otro lado, las agencias internacionales que financian programas de capacitación judicial, eventualmente pueden introducir su propia visión o agenda, debilitándose con ello la independencia de las Escuelas Judiciales y su injerencia en la determinación del rumbo de la capacitación. Será preciso, entonces, reforzar la actitud crítica del juez frente a los distintos contenidos y cursos que se le entregan.

Por los motivos antes enunciados, aún hay enormes desafíos en torno a la forma de armonizar ambos intereses que se entrelazan, pues tales tensiones tienen una incidencia ostensible en los programas de capacitación que actualmente se desarrollan en América Latina.

E. *Nuevas metodologías de capacitación*

El uso de métodos multifacéticos de capacitación que buscan integrar una amplia gama de herramientas de capacitación en un programa está au-

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

mentando en América Latina, siguiendo desarrollos paralelos alrededor del mundo. Este acercamiento provee el mejor marco de largo plazo para capacitación de jueces en el mundo moderno. Los medios electrónicos y tecnologías de la información juegan un rol importante en el acercamiento multifacético.

El internet, plataformas de *Moodle* y *e-learning* son utilizados en un número de buenas y prometedoras prácticas a lo largo de la región. A través del uso de estas herramientas es posible identificar un amplio rango de fuentes que también proveen una forma efectiva de organizar y utilizar contactos internacionales para diseminar y proveer acceso a materiales e información. Recomendamos que más instituciones de capacitación judicial hagan uso de nuevas tecnologías, aprovechando al máximo las oportunidades para colaboración internacional en el desarrollo de estas nuevas metodologías. Ejemplos específicos que merecen mención aquí eran el programa de videoconferencias interactivas en Uruguay; las cápsulas de información en Chile; el proyecto de mejora de servicios de justicia en Perú; y los programas interactivos de *e-learning* que se están desarrollando en Puerto Rico, Bolivia, Colombia y Panamá.

F. *El valor de la capacitación internacional*

Hay un gran valor en el acercamiento a la capacitación judicial sobre algunos temas que se basan en consorcios que cruzan fronteras nacionales. Las experiencias compartidas conllevan a beneficios exponenciales y economías de escala. Las agencias de capacitación judicial deben maximizar el uso de los beneficios de estructuras y mecanismos que apoyan el diseño y la entrega de programas de capacitación internacionales y otras iniciativas. Los ejemplos que hemos ofrecido aquí son relativamente pocos, pero Colombia, Nicaragua y Honduras tienen programas particularmente establecidos, con prueba de desarrollos más prometedores en la República Dominicana y Puerto Rico. Recomendamos que se considere la posibilidad de expandir la cantidad de capacitación internacional desarrollada en América Latina ya que hemos investigado sus beneficios.

A su vez, desde el enfoque de las agencias internacionales de cooperación, la presentación de planes conjuntos entre diversas Escuelas Judiciales puede surgir como una alternativa para maximizar los recursos económicos limitados que suelen entregarse para la enseñanza judicial en la región.

G. La creación de un centro de información

Nuestro estudio ha revelado un número de prácticas interesantes y diversas en la entrega y desarrollo de programas de capacitación permanente de jueces a lo largo de la región. Sin embargo, el estudio se limita a ser una radiografía de las actividades que existen en el momento en que se produce este informe. Estas actividades siempre cambian y avanzan en la medida que enfrenten nuevos desafíos. Existe una posibilidad de aumentar el intercambio de información de una manera que cruza fronteras en América Latina respecto a los nuevos desafíos y las soluciones detectadas en ellos. Intercambios de personal y jueces, coloquios, talleres y otros eventos podrían organizarse con mayor frecuencia para que las buenas y prometedoras prácticas se desarrollen colectivamente.

Como un primer paso en este camino, recomendamos que se considere la creación de un centro de información para capacitación judicial en un lugar adecuado (por ejemplo, la RIAEJ podría ser una buena opción). El Centro funcionaría como un lugar centralizado para recaudar y diseminar información respecto al progreso alcanzado en este campo a lo largo de la región. Como parte de este proceso, este Centro debe establecer una relación formal con la Red Europea de Capacitación Judicial, con sede en Bruselas, en calidad de cooperantes.

V. REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Armytage, Livingston, “Educating Judges”, *Towards improving Justice. A survey of Global Practice*, vol.4, Holanda, 2015.
- Bain, Kenneth, *Lo que hace los mejores profesores de Universidad*, trad. de Oscar Barberá, Universitat de Valencia, 2007.
- Baytelman, Andrés, “Capacitación como fútbol”, *Revista Sistemas Judiciales*, núm.1, ¿Crisis en la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002.
- Binder, Alberto, “Retos de la enseñanza superior frente a las nuevas tendencias del derecho procesal penal”, *Contra la Inquisición*, t. 2, Ad-Hoc, Buenos Aires, 2016.
- _____, *La implementación de la nueva justicia penal adversarial*, Ad-Hoc, Buenos Aires, 2012.

LUCES Y SOMBRAS DE LAS ESCUELAS JUDICIALES: ¿CUÁL ES EL FUTURO DE LA ...?
LEONEL GONZÁLEZ POSTIGO

Dawson, Brettel y Williams, Natalie, “Innovations in Judicial Education: Preventing wrongful convictions”, *Judicial Education and Training, Journal of the IOJT*, vol. 1, núm. 1, 2013.

Finkel, Donald, *Dar clase con la boca cerrada*, Universidad de Valencia, España, 2008.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.

Hunter, Michael *et al.*, *What the best law teachers do*, Harvard University Press, Inglaterra, 2013.

Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2012.

Kolb, David *et al.*, *Sobre convertirse en un educador experiencial: el perfil y rol del educador*, Simulation & Gaming, 2014.

_____, *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*, 1984.

Marensi, Inés, “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina”, *Revista Sistemas Judiciales*, núm.1, ¿Crisis en la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002.

Sartre, Jean-Paul, *El hombre y las cosas*, trad. de Luis Echávarri, Editorial Losada, Buenos Aires, 1960.

ELECTRÓNICAS

<http://biblioteca.cejamericas.org/handle/2015/5552> (última visita: 29/06/2017)

Informe comparativo: Proyecto de seguimiento de los procesos de reforma judicial en América Latina (agosto 2003), disponible en el sitio web de CEJA: www.cejamericas.org.