

El libro *Tendencias nacionales e internacionales en la formación de abogados* nos muestra un panorama del contexto académico en Programas de Derecho del país y las nuevas tendencias internacionales para formar a los futuros abogados. Compila además, avances y resultados de proyectos de investigación científica derivados de estudios de maestrías, doctorados, informes finales de investigación enmarcados en distintas líneas en grupos de investigación de IES comprometidas con la investigación científica de calidad con importantes aportes a tono con la perspectiva de la educación jurídica que se enfrenta con la realidad social y los grandes retos éticos, morales e investigativos que transformen esa realidad. La Asociación Colombiana de Facultades de Derecho - Acofade, comprometida con esta misión, abre espacios a la comunidad científica para que visibilicen, a través de la investigación, los grandes logros y cambios curriculares que respondan a prácticas de enseñabilidad exitosas de la ciencia jurídica.

Tendencias nacionales e internacionales
en la formación de **abogados**

Patricia Guzmán González | Compiladora

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN 978-958-5430-27-3



9 789585 430273

UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA



Tendencias nacionales e internacionales en la formación de abogados

José David Manotas Cabarcas - Iván Alemán Peñaranda - Patricia Elena Guzmán González
Berónica Narváez Mercado - Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff - Inés Rodríguez Lara
Luisa Fernanda Hurtado Castrillón - Maury Almanza Iglesias - Claudia del Carmen Llinás Torres
David de Jesús Anibal Guerra - Jairo Antonio Enamorado Estrada - Félix Mendoza de la Espriella
Amanda Esther Verbel de Urzola - Margarita Jaimes Velásquez - Gerardo Figueredo Medina
Carlos Mario De la Espriella Oyola - Eduard Felipe Negrete Doria - Jorge Valdelamar
Gladys Isabel Ruiz Gómez - Shirley Acuña Castañeda - Maury Almanza Iglesia

Patricia Guzmán González
Compiladora



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Tendencias

nacionales e internacionales
en la formación de abogados

PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

**VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN**
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA DE BAYUELO

VICERRECTOR DE INFRAESTRUCTURA
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

**VICERRECTORA INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN**
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
ALIZ YANETH HERAZO BELTRÁN

JEFE DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS MIRANDA MEDINA

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS
PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ †
ANA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR



CECAR
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL
CARIBE
Sincelejo, Sucre, Colombia

PRESIDENTE
NOEL MORALES CALAO

RECTOR
NOEL ALFONSO MORALES TUESCA

VICERRECTORA ACADÉMICA
LUISA MATILDE OSORIO VILLEGAS

**VICERRECTOR DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E
INNOVACIÓN**
JHON VÍCTOR VIDAL DURANGO

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y
FINANCIERO**
CAMILO GUERRERO BUELVAS

DIRECTOR DE INVESTIGACIONES
ARMANDO MIGUEL BUELVAS MARTÍNEZ

SECRETARIA GENERAL
MARÍA EUGENIA VIDES ARGEL

COORDINADORA EDITORIAL CECAR
LIBIA ROSA NARVÁEZ BARBOSA

Tendencias nacionales e internacionales en la formación de abogados

José David Manotas Cabarcas - Iván Alemán Peñaranda - Patricia Elena Guzmán González
Berónica Narváez Mercado - Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff - Inés Rodríguez Lara
Luisa Fernanda Hurtado Castrillón - Maury Almanza Iglesias - Claudia del Carmen Llinás Torres
David de Jesús Aníbal Guerra - Jairo Antonio Enamorado Estrada - Félix Mendoza de la Espriella
Amanda Esther Verbel de Urzola - Margarita Jaimés Velásquez - Gerardo Figueredo Medina
Carlos Mario De la Espriella Oyola - Eduard Felipe Negrete Doria - Jorge Valdelamar
Gladys Isabel Ruiz Gómez - Shirley Acuña Castañeda - Maury Almanza Iglesia

Patricia Guzmán González
Compiladora

Grupo de Investigaciones GISCIER - Cekar

Grupo de Investigaciones Derechos Humanos, Tendencias Jurídicas
y Sociojurídicas Contemporáneas



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Tendencias nacionales e internacionales en la formación de abogados / comp. Patricia Elena Guzmán González, José David Manotas Cabarcas... [et. al.] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

329 p.; 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5430-27-3

1. Abogados – Formación profesional 2. Abogados – Ética profesional 3. Enseñanza del Derecho I. Guzmán González, Patricia Elena, comp. II. Manotas Cabarcas, José David III. Alemán Peñaranda, Iván IV. Narváez Mercado, Berónica V. Bayuelo Schoonewolff, Porfirio Andrés VI. Rodríguez Lara, Inés VII. Hurtado Castrillón, Luisa Fernanda VIII. Llinás Torres, Claudia del Carmen IX. Anibal Guerra, David de Jesús X. Enamorado Estrada, Jairo Antonio XI. Mendoza De La Aspriella, Feliz XII. Verbel de Urzola, Amanda Esther XIII. Jaimes Velásquez, Margarita XIV. Figueredo Medina, Gerardo, XV. De la Aspriella Oyola, Carlos Mario XVI. Negrete Doria, Eduard Felipe XVII. Valdemar, Jorge XVIII Ruiz Gómez, Gladys Isabel XIX. Acuña Estrada, Shirley XX. Almanza Iglesia, Maury XXI. Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Grupo GISCER XXII. Asociación Colombiana de Facultades de Derecho, ASCOFADE XXIII. Tit.

340.7 T291 2017 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

TENDENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

© José David Manotas Cabarcas - Iván Alemán Peñaranda

Patricia Guzmán González - Berónica Narváez Mercado

Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff - Inés Rodríguez Lara

Luisa Fernanda Hurtado Castrillón - Maury Almanza Iglesias

Claudia del Carmen Llinás Torres - David de Jesús Anibal Guerra

Jairo Antonio Enamorado Estrada - Félix Mendoza De la Espriella

Amanda Esther Verbel de Urzola - Margarita Jaimes Velásquez

Gerardo Figueredo-Medina - Carlos Mario De La Espriella Oyola

Eduard Felipe Negrete Doria - Jorge Valdelamar - Gladys Isabel Ruiz Gómez

Shirley Acuña Castañeda

Compiladora: Patricia Guzmán González

Grupo de Investigaciones GISCER - CECAR

Grupo de Investigaciones Derechos Humanos, Tendencias Jurídicas y Sociojurídicas contemporáneas - Universidad Simón Bolívar

ISBN: 978-958-5430-27-3

© Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónicos, mecánicos, fotocopias, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Se da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

A este libro se le aplicó

Patente de Invención No. 29069

Marzo 2017

Barranquilla

Made in Colombia

Contenido

Prólogo	7
Reflexiones para la Deontología forense y la formación de abogados frente a las actuales generaciones	13
<i>José David Manotas Cabarcas</i>	
El neoconstitucionalismo y la investigación como herramientas competitivas para el ejercicio del Derecho	33
<i>Iván Alemán Peñaranda</i>	
Perfil de formación del abogado. Una mirada desde la formación en investigación del estudiante de Derecho	65
<i>Patricia Guzmán González - Berónica Narváez Mercado</i>	
La narrativa como paradigma liberador de la enseñanza del Derecho	77
<i>Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff</i>	
Mitos, tensiones y escenarios de la formación investigativa en los abogados	91
<i>Inés Rodríguez Lara</i>	
El trabajo legal clínico como estrategia pedagógica para la formación de abogados:	109
<i>Luisa Fernanda Hurtado Castrillón</i>	
La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados	135
<i>Maury Almanza Iglesia</i>	

Estrategias pedagógicas en la formación del estudiante de Derecho desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.....	155
<i>Claudia del Carmen Llinás Torres - David de Jesús Anibal Guerra Jairo Antonio Enamorado Estrada</i>	
Retos y perspectivas de la educación jurídica y la formación del abogado	175
<i>Félix Mendoza De la Espriella</i>	
Una Pedagogía Social para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho	187
<i>Amanda Esther Verbel de Urzola</i>	
La educación no formal en Derechos Humanos.....	203
<i>Margarita Jaimes Velásquez</i>	
La importancia del SNCTI en la formación de estudiantes de Derecho en el marco del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación	219
<i>Gerardo Figueredo-Medina</i>	
La investigación sociojurídica como recurso de formación integral de los abogados:.....	221
<i>Carlos Mario De La Espriella Oyola</i>	
Niveles de interpretación constitucional en la Universidad.....	235
<i>Eduard Felipe Negrete Doria</i>	
Tendencias internacionales del Derecho.....	269
<i>Jorge Valdelamar</i>	
La necesidad de formación de los estudiantes de Derecho en Justicia Transicional.....	309
<i>Gladis Isabel Ruiz Gómez - Shirley Acuña Castañeda</i>	

Prólogo

Desde hace mucho tiempo, la Educación en Latinoamérica se encuentra en crisis. Por ello, las Instituciones de Educación Superior, las entidades del Estado y los organismos internacionales han asumido la responsabilidad de establecer una cultura de educar en y para lo superior en términos de calidad, lo cual ha permitido realizar programas, proyectos, convenciones y demás, que contribuyan al mejoramiento de la educación.

Igualmente, en las facultades de Derecho también se observa latente esta situación, evidenciándose, en su gran mayoría, en los profesionales que al salir de la academia se encuentran con un mundo diferente al aprendido. Es por esto que se reflexiona –por parte de los estudiosos del Derecho e investigadores en el área de la formación de abogados– sobre los principales inconvenientes en el proceso educativo de futuros jurídicos, hasta replantear el paradigma para la enseñanza del Derecho, y así responder a la dinámica social con un currículo flexible y transdisciplinar.

En Colombia –según informe del Consejo Superior de la Judicatura– cada mes, a tres abogados, por lo menos, se les impide de por vida volver a ejercer la profesión por las irregularidades en

las que incurren (El Universal); 70 son suspendidos por faltas a la ética, y, como si fuera poco, 28 más son censurados. Ello denota la crisis por la que atraviesa el ejercicio del Derecho en el país. No en vano, en los últimos 23 años, desde la creación del Consejo Superior de la Judicatura, han sido excluidos 388 abogados, 8.328 han sido sancionados y 6.853 han sido censurados.

Y aunque esos números no son mayoría frente a los más de 200 mil litigantes que laboran en el territorio nacional, sí es claro que las actuaciones irregulares de unos pocos minan la credibilidad de los ciudadanos en el sistema judicial y empañan el nombre de la justicia nacional.

En buena hora, se abren espacios desde la academia para replantear y proponer fórmulas para la solución del problema que gira en torno a una sólida formación ética de quien decide estudiar Derecho y –en conjunto con la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho (Acofade)– se suma la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR y su Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, para reunir a investigadores del país para socializar desde su labor los principales avances y resultados de proyectos de investigación científica. Y esta obra muestra, a través de cada uno de sus capítulos, el inmenso esfuerzo y el granito de arena que cada alma máter le imprime a esta loable labor, de tanta envergadura como lo es la tarea de formar de manera idónea a quienes van a representar los intereses de los asociados.

En reciente número de *Ámbito Jurídico*, el Director Ejecutivo de Acofade, doctor Carlos Mario Molina, al analizar las estadísticas de la Sala Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura sobre los abogados sancionados por faltas contra la ética profesional y la exposición de motivos del proyecto de ley para reglamentar sobre

el ejercicio de la profesión del Derecho, sostiene que muchas de las faltas en las que incurren los abogados en ejercicio son ocasionadas por vacíos que traen desde su proceso formativo y, además, se plantea la necesidad de que el Estado –antes de habilitar a un graduado con el título de abogado para ejercer la profesión– acredite tener no solo los conocimientos sino además las competencias mínimas, para que cuando se dedique al ejercicio no comprometa ni afecte los derechos de terceros, sean estos sus clientes, las contrapartes o los actores del sistema judicial. Luego, ese mismo Estado tiene la responsabilidad de garantizar la idoneidad.

Asimismo, esta problemática que gira alrededor de la formación de abogados no solo le atañe a las IES que cuentan con Programas de Derecho, sino a las mismas políticas que deben ser impartidas desde el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y del Derecho.

Esta obra, por tanto, brinda herramientas valiosas a las IES que pueden ser implementadas por los Programas de Derecho en sus funciones sustanciales de Docencia, Investigación, Proyección Social e Internacionalización, ya que una de las formas en que la Educación y el Derecho del futuro se puede transformar es que los docentes, investigadores, estudiantes y directivos de las instituciones educativas asuman sus diferentes roles que les permitan superar las dificultades presentadas en el proceso formativo, encontrando maravillosos frutos en la futura enseñanza del Derecho, donde el modelo pedagógico, la formación por competencias y un cualificado grupo de docentes e investigadores juegan un papel protagónico.

En cada capítulo de este valioso libro se deja sentada la mirada de una adecuada formación del futuro abogado que hace a un

lado la cátedra magistral oral o monólogo, que cohibe toda participación del estudiante receptor, e impide se incentive la cultura de interacción profesor-estudiante en el aula.

- El descuido en la formación de criterio jurídico, representado en el desconocimiento de la importancia de la creación, aplicación y transformación del Derecho.
- Insuficiente investigación, asumida en la mayoría de los casos como algo innecesario, que aumenta el presupuesto de la Institución y que no es asimilada como una cultura, una forma de pensar, una actitud de permanente búsqueda para enriquecer la profesión, etc.
- Carencia de criterio interdisciplinario, que reduce el discurso académico a la normatividad jurídica nacional, que impide el paso a normatividades más ágiles en el campo de lo público, de lo privado, lo social y lo internacional, dentro de un marco de relaciones sociales mundiales cada vez más complejas.
- Deficiente formación y educación complementaria del docente.

Con esta obra se destaca el Derecho como ciencia jurídica. Por ello, felicito a cada uno de los autores de cada capítulo que con maestranza le muestran a la comunidad académica el verdadero quehacer de quien enseña el Derecho y que propicia en el estudiante el descubrimiento de quien es él; quien despierta en el estudiante el espíritu crítico y la curiosidad; quien genera proyectos motivadores que le permitan al estudiante escapar de la rutina, disminuir y/o desaparecer las diferencias y conflictos entre los individuos; fomenta la no violencia y aceptación del otro; favorece la interrelación entre grupos culturales diferentes en un contexto de igualdad, donde se formulen objetivos y proyectos comunes, y evita el enfrentamiento mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, ya que estos serán los instrumentos de la educación del siglo XXI.

NOEL MORALES TUESCA

Rector (e) Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

PORFIRIO BAYUELO SCHOONEWOLFF

Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Universidad Simón Bolívar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diario El Universal, marzo 1 de 2015. <http://www.eluniversal.com.co/colombia/cada-mes-tres-abogados-son-excluidos-de-la-profesion-por-corruptos-186281>.
<https://www.ambitojuridico.com/bancoconocimiento/educacion-y-cultura/la-necesaria-creacion-de-un-tribunal-de-etica-juridica-en-colombia?condseccion=23>

Reflexiones para la Deontología forense y la formación de abogados frente a las actuales generaciones*

JOSÉ DAVID MANOTAS CABARCAS*

INTRODUCCIÓN

Que la Ética y la norma legal caminan en la misma dirección, pero con objetivos y lógicas diferentes (Artizen, 2016), es una conclusión bien sabida y las discusiones que de ahí se generen, no serían de una profundidad que distancie o destruya lo aseverado.

La actividad profesional del abogado está inmersa en la imperiosa e ineludible necesidad de abordar, interpretar y aplicar la norma legal, ya sea para regular las relaciones entre particulares (Derecho Privado) o las relaciones entre particulares y el Estado (Derecho Público). El Derecho viene desde los albores de su nacimiento en Grecia y Roma como una actividad casi que divina, revestida de sacramentalidad y ritos, que en su momento se reflejó en

* Este capítulo de libro se deriva del Proyecto “La formación de abogados frente a las actuales generaciones: Una mirada desde el Programa de Derecho de CECAR. Año 2016” Grupo Giscer. Línea de Investigación: Derecho y formación de Abogados.

* Abogado de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Simón Bolívar. Magíster en Derecho Procesal de la Universidad de Medellín. Líder del Grupo de investigación Giscer de la Corporación Universitaria del Caribe-Cecar.

el foro, como aquel lugar sagrado donde se evacuaban las audiencias de juzgamientos, y es lo que hoy nos identifica como forenses.

Y en el sentir popular, no lejos del de los académicos, se refleja que una esfera del ejercicio profesional (la del abogado) es la adecuada para la consecución de los fines del Estado, el manejo de la cosa pública o la administración pública, sustentado que se tiene del conocimiento propio y adecuado para tal quehacer, en razón de la pericia para la aplicación, interpretación y abordaje de la norma legal, en cabeza de un operador administrativo o judicial, que debe adoptar por un camino que lo pueda llevar de un lado a ser un juez excelente (Vigo, 2007) o un operador administrativo que maneje prudente y transparentemente el erario público, que se traduce en un deber ser al momento de aplicar, ejecutar e interpretar la norma legal, con unas tonalidades fuertes de moralidad o lo que se llama Ética Profesional del abogado, y en razón de lo anterior se formula el siguiente interrogante: ¿La formación deontológica del abogado es garantista y coherente con las responsabilidades en el manejo de la cosa pública?

Y no resulta extraño oír voces que se levantan desde la propia academia, diciendo que se están formando abogados integrales, porque en el programa académico a desarrollar se cuenta en “x” semestre con una asignatura que aborda allí el tema de la deontología jurídica, siendo que los escándalos que se logran publicitar sobre la malversación del erario público y mal manejo de la cosa pública por parte de los abogados, ya sea como actores o ya sea como asesores, desdicen de la fortaleza de su formación integral y deontológica.

Pertinente es abordar la literalidad de lo sostenido por Andruet (2000, p.111): “Está claro que las recientes generaciones de profesionales principalmente se sienten acuciadas por las necesidad

técnica de su propia capacitación, pero con una despreocupación inversamente proporcional por los aspectos éticos que ella importa” (Lozano, s.f.). Es decir, que la formación de los abogados, desde la acotación dada por Lozano Meriño se viene distanciando severamente del deber ser en aquellos aspectos referentes a la ética profesional del abogado, cuestión que no parece estar dentro de las serias y materiales preocupaciones de los intervinientes en el proceso de formación de los abogados, inclusive de los mismos estudiantes de pregrado.

Esta preocupación se subsana o se desvanece bajo la concepción de incluir en la malla curricular de un programa de Derecho, la asignatura de “Ética” o “Ética Profesional” o “Responsabilidad Profesional”, con el más mínimo número de créditos que se cumplan durante un solo semestre, lo cual se traduce en el discurso sustentativo ante pares académicos, que el programa de Derecho tiene un componente ético, lo que garantiza la apropiación o construcción por parte del estudiante de unos valores y principios que forjarán a un futuro profesional integral en lo moral, lo que prevé la realización de una futura conducta profesional intachable. Existen otros aspectos que vienen fortaleciendo la integralidad del abogado, diferentes de la Deontología, como son un segundo idioma, investigación, emprendimiento, entre otras, aclarando que no se les resta su necesidad e importancia en la formación de abogados, pero cuya construcción o método de formación no son los avales para entregar a la comunidad un profesional integral.

DESARROLLO

Los postulados del utilitarismo (1834) que tuvieron su génesis en la obra de Jeremías Bentham (1748-1832), *Deontología o ciencia de la moralidad*, donde se abordaron los fundamentos del deber ser, desde la moralidad (Córdoba, 2011), en pos de lograr

el mayor placer posible al mayor número de personas en una sociedad, a través del ejercicio de unos deberes por la razón de una vocación o tener unas destrezas o dominio de un quehacer (profesión), se denominó Deontología, que para los días presentes, han ayudado a decantar sutilmente, la diferencia entre ética y moral; identificándonos en mayor proporción con la definición de la primera, como aquella que se ocupa de lo moral en su especificidad (Moreno, 2009).

La lupa moralista del quehacer ético, dentro de la Deontología, obliga en la contemporaneidad a analizar y establecer la importancia de los resultados obtenidos del ejercicio profesional del Abogado cuando se realizan por fuera del marco normativo de los principios universales de la Deontología, como son: principio de probidad profesional y el principio de obra en ciencia y conciencia.

No cabe la menor duda, siendo atrevido exponiendo la siguiente afirmación, por no tener una fuente para tal, que los escándalos de corrupción en desarrollo de la amplia gama de la función administrativa, ya sea en el campo legislativo o jurisdiccional, que han sacudido últimamente a la sociedad, han tenido la intervención de uno o varios abogados y precedidos por una escasa y hasta nula ejecución del principio universal de la Deontología de probidad profesional y el de obra en ciencia y conciencia. Los principios de probidad profesional y los de obra en ciencia y conciencia son de carácter universal y habilita su acogida para la Deontología Jurídica o Forense.

Para entrar a ver el principio de probidad profesional, inicialmente se observa que bajo los conceptos de la Real Academia (2006) el significado de probo, se debe entender como sinónimo de honesto, honrado e íntegro, que llevado al contexto profesional del abogado, también se dice que es probo cuando actúa profe-

sionalmente con honestidad, honradez e integridad; y la Deontología acoge esta versión y le da la connotación de universal, es decir, se aplica a todas las profesiones (González, 2005). Y en el área del Derecho, este principio soporta el actuar del Abogado como una conducta distinguidísima e inmaculada, tanto así, que se puede decir que filosóficamente este principio es la base de la actuación de buena fe en el Derecho Procesal.

Christian Campos Monge, en su artículo sobre Deber de probidad y el ejercicio de la abogacía (2006, p.259), manifiesta que “la probidad será, pues, el grupo de valores, principios o enunciados de arraigo interno y personal, de tinte ético y moral, que guiarán las acciones de cada persona; probidad será asimismo, el grupo de valores o mandatos mínimos que exige la sociedad sea mediante acuerdo implícito o disposición legal”. Es decir, este principio interactúa con los valores de la honestidad y honradez, que enaltece la conducta del abogado y paralelos al cumplimiento de unos mínimos morales (Cortina & Martínez, 1996) impregnados de un carácter moral, destacan en la sociedad, el ejercicio profesional del abogado.

El Principio de Obra en Ciencia y Conciencia, también de corte universal, propende por un actuar del abogado de acuerdo a lo siguiente: respecto de Obrar en Ciencia, determina que el abogado debe actuar conforme a los conocimientos propios de la profesión, ya sean conocimientos técnicos o de fondo, y tan solo no basta demostrar la obtención del título que lo habilite como abogado, sino demostrar y actualizar dichos conocimientos y técnicas en cada momento.

El Obrar en Ciencia, incumbe al abogado a que su actuar profesional inicialmente debe estar sujeto al conocimiento técnico propio

de su profesión. Respecto al actuar en conciencia, dicho principio implica nada más ni nada menos, que el abogado al momento de actuar, deberá discernir sobre el bien y el mal, ver qué es lo que se puede y qué lo que no se puede hacer, para así poder evitar esto último (Uriarte, Lavista & Lanza, 2004). La ciencia, en el que-hacer del abogado, hace referencia al momento cuando el profesional interactúa con la comunidad conforme a las reglas técnicas (procesales, sustanciales y conductales), inclusive apegados a los precedentes jurisprudenciales, experiencias o investigaciones propias del ejercicio profesional; y el concepto de “conciencia” se analiza seguidamente con el enfoque de la formación del abogado (González, 2002), impregnadas de moralidad.

Es así, que al entrar a analizar lo que se debe entender por conciencia, se hace necesario tomar algunos referentes teóricos, entre los muchos que existen, que ayudan a ilustrar la importancia del tema, como lo resaltado en la Revista de Derecho de la Universidad de Montevideo, escrito por María Elena Uriarte, Cecilia Lavista y Sofía Lanza:

-Tomás de Aquino (1225-1274): “...la conciencia es en cierto modo un dictamen de la razón pues es una aplicación de la ciencia al acto...”

-Rodríguez Luño (2004): “Juicio de razón práctica que, a partir de los primeros principios de la ley natural, dictamina acerca de la bondad o malicia de un acto concreto que vamos a realizar o hemos realizado.”

-Dice Aparisi que la conciencia es el punto de encuentro entre ciertos principios éticos, válidos para todos, y la singularidad personal.

Conforme a lo anterior, se decanta que la conciencia está íntimamente ligada al proceso mental del razonamiento (razón) y a

la personalidad, que se evidencia con la voluntad, y esta actúa o decide conforme a los delineamientos imperantes en la sociedad en ese momento.

De otro lado, se tiene referencia y la certeza absoluta de que el cumplimiento o ejecución de la conciencia profesional está íntimamente ligada con el saber o conocimiento, obligando a actuar conforme a este (conocimiento y/o técnica), desprendiéndose una autorresponsabilidad profesional (Uriarte, Lavistas & Lanza, 2004) ya que de la conducta del abogado se desprenderán unos resultados que tocarán en menor o mayor grado los intereses o derechos de un tercero o de la colectividad.

La conciencia profesional del abogado, también se permea, no tanto del aspecto moral o de su voluntad, sino de otros aspectos exógenos que hacen relación a los rituales procesales o al interés que está representando o defendiendo. Es por ello que, dentro de una *litis* o proceso, el actuar de los apoderados de las partes es totalmente opuesto, porque existen intereses ajenos a la voluntad del abogado, pero coherentes a su voluntad profesional, que hoy en día se traducen en el interés del cliente.

No es un secreto, que el ejercicio profesional de abogado, alejado de la Deontología Jurídica está apuntando de manera férrea a la consecución del querer del cliente, de hacer valer el interés del cliente, de la victoria del cliente y muy lejos del anhelo de la consecución de una justicia social o de rescatar con una decisión judicial una “utilidad” para la sociedad (Salas, 2007).

Y la mirada que se da desde la Deontología Jurídica a la actividad de la conciencia profesional, recoge inicialmente aspectos morales, conocimientos técnicos del propio saber o de la profesión y aquellos inherentes a la voluntad propia o del representado o

cliente; donde se pretenderá obtener una actuación, un patrocinio o una asesoría coherente con el bienestar colectivo.

Y así se encontrará toda una gran y variada gama de definición de ¿qué es conciencia? Inclusive, abordada desde distintos saberes, como son la psiquiatría, la psicología, la sociología, entre otras, y todas coinciden fundamentalmente en su etimología proviene del latín *cum scientian* (conocimiento), que dentro de una absoluta sencillez y humildad de conocimientos, se define como el juicio interno valorativo y moral que se realiza antes de la ejecución de un actuar, para determinar su grado de aceptación social. Pero la problemática radica en que el juicio valorativo, se está balanceando en los actuales momentos, más hacia unos intereses personales o personalísimos, alejándose de los intereses colectivos o de sociedad.

No obstante del análisis de la conciencia humana o de la conciencia profesional del abogado, la Deontología Jurídica propuso para reforzar la consecución de actuaciones o conductas revestidas de honestidad y seriedad una gama de principios propios de la actividad forense, como son: principio de libertad e independencia, reserva, desinterés, colegiatura, información, lealtad procesal, diligencia, decoro profesional, de corrección, que son de estudio en otra ponencia y no en esta. Además, la Deontología como ciencia del deber ser, presenta estos postulados, que para esta contemporaneidad, se referencian como principios que coadyuvan a la reflexión sobre el actuar de las personas, que son desestimados a la culminación de los estudios superiores o universitarios con la obtención del título profesional.

ÉNFASIS EN PREGRADO Y POSGRADOS E INTEGRALIDAD

Existe otra preocupación en la academia de dotar al estudiante de Derecho de unos conocimientos sólidos científicos ya sean

generalizados o en un área específica del Derecho. Ejemplo de esto son estudiantes a mostrar en Derecho Laboral Individual, en Derecho Constitucional contemporáneo, en Derecho Mercantil con énfasis en tratados de libre comercio, en Derecho Penal con énfasis en justicia transicional; y no existe la preocupación académica que induzca a pensar que estos estudiantes (integrales) tengan permeada su especialización por la ética o por la Deontología Jurídica. No existen en el mercado académico las siguientes propuestas: Especialista en Derecho Constitucional, con énfasis en Deontología. Derecho Penal con énfasis en Ética Forense, Derecho Administrativo con énfasis en Probidad, Derecho Agrario con énfasis en Equidad Social. Derecho Minero con énfasis en Equilibrio Ecológico y Ambiental, etc., etc., etc.

Las propuestas educativas para educación universitaria o superior, en pregrado y posgrado, contenidas en los programas o mallas curriculares de cada uno de estos programas, enfatizan que el estudiante tendrá un énfasis o una integralidad referida a ciertos saberes o técnicas (inglés, emprendimiento, investigación, ética, etc.), que resulta a todas luces pertinentes y necesarias; no es viable discusión alguna sobre ello. La inquietud al respecto es cómo dar y garantizar ese énfasis y esa integralidad, o preguntar qué garantiza la efectividad del énfasis o de la integralidad.

De otro lado, cuando se piensa abrir un nuevo programa de pregrado o posgrado, se hacen muestreos en la región o la localidad, para saber las necesidades laborales en el campo del Derecho, para cubrir esas falencias, pero no nos arroja por parte de la misma comunidad un requerimiento o solicitud de manera masiva y contundente, que exija que los futuros profesionales estén revestidos de valores y principios éticos, que garanticen profesionales probos. Lo que demuestra una fuerte apatía de la comunidad para exigir de manera vehemente que sus futuros profesionales y ac-

tuales profesionales tengan conductas sujetas a unos valores que se constituyan en garantes del manejo de la cosa pública, de la administración de justicia, del aparato legislativo, entre otros.

Se tiene una convicción dentro de la cultura nacional, que el ejercicio de la abogacía está ligado o inmerso por una naturaleza abstracta, a la administración pública; y no es raro presumir que el estudiante de secundaria que elija estudiar Derecho es porque tiene o quiere dedicarse al quehacer de la política o visiona ser funcionario público. Esta convicción que no está lejos de la realidad en un gran porcentaje, exige de la academia que los futuros profesionales estén investidos sí de un énfasis, pero ante todo, llenos de principios, de valores, es decir, sean probos. Y en el Derecho por la connotación de su intervención en la cosa pública es más evidente.

LA SOCIEDAD DE CONSUMO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“Sociedad de consumo, o sociedad de consumo de masas, es un término utilizado en economía y sociología, para designar al tipo de sociedad que se corresponde con una etapa avanzada de desarrollo industrial capitalista y que se caracteriza por el consumo masivo de bienes y servicios, disponibles gracias a la producción masiva de los mismos” (Galeano, 2005). En los países donde esta función administrativa es delegada a los particulares, como es el caso de Colombia (art. 68 C.P.) no escapa de esta filosofía. Al ejercer esta función administrativa (educación) estos particulares, lo hacen bajo las toldas del altruismo y del mercantilismo; eso es innegable y necesario en esta sociedad. Y es así que la educación está en la línea del consumo masivo como un servicio donde existe una producción masiva de profesionales.

Este pensamiento económico social de la sociedad de consumo, que garantiza que ciertos productos alimenticios no tienen ca-

lorías o azúcares, o que el bien que entregan tiene una garantía de seis o doce meses, también está permeando el pensamiento académico: Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES), la exigencia gubernamental de orientar que los programas académicos que se ofrecen deben tener un componente de integralidad o de énfasis, presiona al ofrecimiento mercantil de los programas de pregrado y posgrado, formulando una expectativa formativa con determinados saberes adicionales o énfasis (Suárez, 2013).

En el campo netamente moralista, o de la ética profesional, tal expectativa se colma ofreciendo dentro del programa, un mínimo de créditos que se cumplen en tan solo un semestre académico; y así se dice que el programa tiene un componente fuerte en ética. En estos momentos históricos de Colombia, se está demostrando que el cumplimiento del requisito o la exigencia del componente ético o deontológico de la profesión de abogado, que se dicta en un semestre durante todo el programa, no es una garantía, ni siquiera mínima para retomar en los estudiantes valores que fortalezcan el actuar ético de los futuros profesionales en Derecho.

Se debe pensar, aunque sea en el mundo de la fantasía o en el mundo cibernético o en el mundo de la tercera dimensión, implementar un chip en el cerebro de los estudiantes de pregrado de Derecho, que contenga toda la información necesaria para hacer juicios internos valorativos (conciencia) acordes con los principios de la Deontología Forense y Valores, y así poder tener un actuar profesional totalmente ético, aunque no salgamos de la sociedad de consumo.

Así como existieron en sus momentos los requerimientos y necesidades del capitalista para mantener su vigencia, basándose y decantando en orientaciones dirigidas a que la demanda por parte

del consumidor, fuese de carácter obligatoria y permanente, ya sea por estimulaciones coherentes con un marco normativo (www.eumed.net), así se debe implementar que la satisfacción a la demanda al consumidor académico, debe estar garantizado con un estándar de calidad en el campo moral, ético y deontológico. Y la pregunta lógica es: ¿Cómo se hace eso, cómo se logra eso?

Y en el campo de lo público o la función administrativa, donde son los “profesionales” los que tienen a su cargo tan importantísima función, del manejo de la cosa pública, se hace imperioso resolver las anteriores preguntas.

En la sociedad de consumo, la preocupación de la ejecución de la actividad administrativa está en cabeza del saber del Derecho y no hay la necesidad de trasladarla a otros saberes. La conducta del abogado, es el saber que orienta, sin quererlo, los destinos de la Nación, de Colombia y en la academia está la fortaleza de formar profesionales en Derecho que respalden los fines del Estado.

Los afanes mercantiles para la formación de abogados, empujados por la filosofía del mercado de consumo (Suárez, 2013), además de lograr sobre-poblar la plaza de abogados, se está desestimando en demasía la importancia de la integralidad pregonada y prometida en el campo ético, para fortalecer unos esquemas mercantilistas que tienen como objetivos captar a futuros estudiantes-clientes; lo cual es valedero dentro de la teoría del consumo, pero sin perder el horizonte de la moral.

La academia sostiene que un profesional es idóneo e íntegro porque se presume que alcanzó unas competencias reflejadas en unas calificaciones. Los escándalos sobre corrupción son una realidad que demuestran mínimamente que el componente ético de los profesionales que actuaron en esos escándalos estuvo débil.

No se puede seguir desarrollando un programa académico que refleje que los profesionales salientes, tengan tales debilidades. No se puede seguir permitiendo que un *software* sea quien califique o categorice al profesional como idóneo o íntegro.

LA FORMACIÓN DEL ABOGADO. UN NUEVO RETO AL PENSAMIENTO GENERACIONAL

La academia debe ser consciente de que además del mercado de consumo, hoy en día se habla de generaciones (generación Baby Boomers, generación X, generación Y, generación Z o Millennials) (www.academia.edu), jóvenes que según dichos estudios (Vera, 2013) han nacido en diferentes décadas y ante todo han sido influenciados inmensamente por la tecnología. Jóvenes que ven al mundo totalmente diferente conforme a como lo plantearon teóricos de décadas lejanas.

Jóvenes que están “pensando” diferente a como pensó Eduardo Locutere (1904-1956), Ángel Ossorio y Gallardo (1873-1946) en el *Alma de la Toga*, entre otros, tan solo en el campo moral del Derecho, y quienes miran con desdén que se tome el conocimiento únicamente como un cúmulo de datos. Ya no se está para aprenderse de memoria “X” números de artículos del Código Civil; son jóvenes que ya no están para parafrasear qué es la dignidad humana conforme a Emmanuel Kant o qué dice Habermas respecto al Diálogo Social, o la culpa conforme a Carrara, Beling, Frank, Roxin, entre otros.

Las nuevas generaciones, llámense como se quieran llamar, han sido impactadas por la tecnología, donde su banco de datos o memoria ya sea la histórica, fotográfica, anímica, no están articuladas a un ejercicio mental o que se encuentre en su cerebro o cerebelo o en el tálamo, o en el hipotálamo. Estos jóvenes cuentan con un dispositivo de almacenamiento de datos o herramienta de

estudio y/o trabajo, que les permite guardar un vasto cúmulo de datos, informaciones, fotos, documentos, etc., que se traducen en conocimientos.

Estos dispositivos de almacenamiento de datos se denominan memoria USB (www.ehowenespanol.com), las cuales tienen una capacidad de almacenamiento, que en ocasiones la mente no logra dimensionar, es decir que puede guardar diez o más códigos civiles comentados y con jurisprudencias, más otro tanto de códigos de cualquier otra rama del Derecho en iguales circunstancias. El ejercicio a desarrollar por los jóvenes es consultarlos, leerlos e interpretarlos conforme a la necesidad de adecuación al caso concreto que en el momento los tenga ocupados.

Las personas nacidas entre 1984 y 1995 bautizadas como generación *Millennials*, tuvieron el privilegio de interactuar con computadores desde muy tempranas edades y adicionalmente se globalizaron por la masificación del internet, así lo determinaron los estudios de Neil Howe y William Strauss en Norteamérica, donde se percataron en el campo académico de una serie de dificultades o problemas de aprendizajes relacionados con la falta de atención o concentración, descrito así:

Según el sondeo, las dificultades que surgen en el ámbito académico se relacionan con la falta de concentración. Una clase tiene que ser práctica antes que teórica, fácil, rápida y divertida. Esto plantea un enorme desafío para los docentes: nos exige innovar, implementar metodologías más interactivas, pero sin bajar el nivel o entrar en el facilismo –destaca Serrafiero—. La clase magistral del profesor dictando cátedra desde un atril no les llega, necesitan algo más participativo. (www.lanación.com)

Los ideales pedagógicos que vienen forjando métodos, técnicas y sistemas eficientes y eficaces que logren impregnar fuerte y duraderamente de conocimientos a los estudiantes, que paralelamente reprochan el anclaje de la clase magistral como mecanismo de enseñanza, no logran erradicar dicha práctica del todo. La mecánica de la clase magistral, con toda la defensa que de ella se hace, únicamente en el interior de las aulas y no en los escenarios académicos, permanece en boga. La presencia de la clase magistral es una realidad que tiene una connotación de los ancestros de la génesis de la universidad.

El resultado de los análisis sobre el comportamiento de las generaciones contemporáneas, concluyen determinando que estas aceptan y se acoplan rápidamente a los divorcios y separaciones de sus padres, y además se adaptan a nuevos modelos de familias, pensando y actuando como un fin como la “fe en un mejor mañana”; acompañado de un sentir dotado de una hiperactividad y competitividad grande; lo que se conlleva para los días presentes a tener generaciones “que se toman las problemáticas de la vida con una calma predeterminada” (www.lanación.com.ar).

En esta superficial reflexión de las realidades de las generaciones, la academia en cada uno de sus saberes, Pedagogía, Epistemología, Deontología, entre otros, no se puede quedar ajena frente a estos estudios y mucho menos esta última, donde como se ha visto, estas nuevas o contemporáneas generaciones vienen siendo interferidas por la sociedad de consumo y por la masiva utilización de las TIC, y al tomar cualquier decisión pedagógica para afrontar estas nuevas formas conductuales de los jóvenes, se deben adaptar mecanismos eficientes y eficaces que garanticen que las competencias a desarrollar deben estar inmersas en un grado alto de moralidad de los futuros profesionales.

Se solicita descartar la asignatura de Ética o Deontología Forense en un semestre de las mallas académicas de los programas de Derecho como garantía de integridad profesional con un enfoque ético e implementar dicha labor en cada una de las asignaturas básicas del saber del Derecho. Se quiere dar a entender a manera de ejemplo, que si a cada docente, orientador, profesor se le exige como requisito para acceder a la carga académica o asignación de clases, tener formación pedagógica, mínimamente diplomado en docencia universitaria, también se debe exigir por una parte, mínimamente un diplomado en Deontología Forense. Y por otro lado la implementación del quehacer de la Deontología Forense en cada una de las asignaturas básicas, como elemento práctico.

CONCLUSIONES

Si ya los docentes están actuando como orientadores de procesos frente a sus estudiantes, con las adecuaciones exigidas por la pedagogía contemporánea, ya sea mediante una clase magistral, o mediante la casuística, o ir más allá, con la ayuda de las TIC, se debe buscar un mecanismo para que dichas actualizaciones deben estar impregnadas con enfoques de moralidad actual. En las historias recogidas de cualquier generación, siempre habrá un docente hito en cada uno de los estudiantes; si ello es así, se puede tomar como apoyo esa experiencia e impregnarla de ética o moral; es decir, que cada docente en su propio saber o asignatura debe construir un conocimiento con fundamento en el tecnicismo de la asignatura reforzado profundamente con bases de moralidad y principios éticos.

Bajo otra esfera, el abogado y las directrices de la actual sociedad, en el ejercicio profesional del Derecho se abrió una brecha, cada día más amplia entre la función social y misión del abogado (el deber ser como concepto utilitarista), como se menciona en los

artículos 1 y 2 del Decreto 196 de 1971: colaborar con las autoridades en la conservación y perfeccionamiento del orden jurídico del país; en la realización de una recta y cumplida administración de justicia; así mismo como misión, defender en justicia los derechos de la sociedad y de los particulares como también en asesorar, patrocinar y asistir a las personas en la ordenación y desenvolvimiento de sus relaciones jurídicas; alejado y casi que contrario al quehacer del actual abogado, como es asunción de la defensa de su poderdante o cliente.

No es un secreto que en la actualidad o en estas últimas décadas, el ejercicio profesional del abogado ha sido cuestionado y develado, que debe darse en defensa de los intereses de sus clientes y no en aquella búsqueda de la verdad verdadera, la verdad procesal, la verdad material o la verdad jurisdiccional. El quehacer del abogado está plenamente detectado que está sujeto irremediablemente a los intereses de su cliente o poderdante (Bieger, 2006).

El abogado está inmerso en la obligación de hacer vencedor a su cliente, bajo la mirada de la sociedad, bajo las reglas de juego planteadas en los estatutos disciplinarios y códigos procesales y a cualquier costo; lo que desdibuja la moralidad en el Derecho. Aleja en demasía el propósito de tener una sociedad más justa y equitativa y no una sociedad egoísta y apegada al interés particular de unos pocos.

Se hace necesario e imperativo, que cada docente en la asignatura orientada, le imprimía un toque de ética y/o moral; y no dejar esa responsabilidad al orientador de la asignatura de Ética que se regenta en un solo semestre o plantear nuevas alternativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruet (h), A. (2000). *Deontología del Derecho, abogacía y abogados*. Córdoba, Argentina: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba.
- Artizen, R. (2016). Ética, deontología y Derecho: Lógicas diferentes en una misma dirección. *Revista Bioética*. Zaragoza, España: Sello Editorial Universidad de Zaragoza.
- Campos Monge, C. (2006). *Deber de probidad y el ejercicio de la abogacía*. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/article/viewFile/9728/9174>
- Córdoba Azcárate, E. (2004). *Conciencia profesional y deontología*. Recuperado de <http://www.profesiones.org/var/plain/storage/original/application/b24d9efa0862ca4b8954db556eb323cd.pdf>
- Cortina, A. & Martínez (1996). *Ética mínima*. Madrid, España: Tecnos.
- Colombia. Constitución Política (2003). Editorial Leyer.
- Colombia. Decreto 196 de 1971. Arts. 1° y 2°. Estatuto del Ejercicio de la Abogacía.
- Colombia. Ley 1123 de 2007. Estatuto Disciplinario del Abogado.
- Galeano, E. (2005). *La sociedad de consumo. El mundo actual, Historia* 4ta. Recuperado en abril 4 de 2016 en: <https://sites.google.com/site/elmundoactualhistoria4to/unidades-1/la-sociedad-de-consumo>
- González, R. (2015). *La definición de deontología profesional. Su carácter espiritual. La moral profesional en general. El "ethos" específico profesional con especial referencia al arte forense. La vocación profesional. La enseñanza de Deontología Jurídica en las Facultades de Derecho*. Recuperado de [Reflexiones para la Deontología Forense
José David Manotas Cabarcas](http://www.google.com.co/search?q=gonzalez+raul+la+definici%C3%B3n+de+la+deontolog%C3%ADa+profesional&oq=gonzalez+raul+la+definici%C3%B3n+de+la+deontolog%C3%ADa+profesional&aqs=chrome..69i57.12479j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=defi-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- nici%C3%B3n+de+la+deontolog%C3%ADa+profesional+su+car%C3%A1cter+espiritual+gonzalez+raul
- Monroy, C. (2000). *Ética del Abogado*. Bogotá, Colombia: Ediciones Doctrina y Ley Ltda.
- Lozano Meriño, R. (s.f.). *La formación ética del abogado en el siglo XXI*.
- Salas, M. (2007). *¿Es el Derecho una profesión inmoral? Un entremés para los escultores de la ética y de la deontología jurídica*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13154/1/DOXA_30_49.pdf
- Suárez S., M. H. (2013). *Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES)*. Recuperado abril 23 de 2015 de <http://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/28-oct-Los-estudiantes-como-consumidores-MHSZ.pdf>
- Uriarte, M. E., Lavistas, C. & Lanza, S. (2012). *Principios Generales de la Deontología Jurídica*. Recuperado de <http://revista-derecho.um.edu.uy/wpcontent/uploads/2012/12/Uriarte-Lavista-y-Lanza-Principios-generales-de-la-deontologia-juridica.pdf>
- Vera, M. (2013). *Las generaciones*. Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas UPC. Recuperado en abril 7 de 2016 en www.academia.edu/5205676/trabajo_de_generaciones
- Vigo (2007). *Ética y responsabilidad judicial*. Santa Fé: Rubinzal-Culzoni.
www.lanacion.com.ar/1020257
www.ehowenespanol.com/almacena-informacion-memoria-externa-sobre_80111
www.eumed.net/ce/2007a/acr.htm

El neoconstitucionalismo y la investigación como herramientas competitivas para el ejercicio del Derecho

IVÁN ALEMÁN PEÑARANDA*

INTRODUCCIÓN

La situación actual del Derecho, tanto en su fase de estudio como en su posterior ejercicio profesional, se ven envueltos necesariamente en constantes cambios. Es bien sabido que la práctica profesional del abogado no es la misma que hace cincuenta años. El avance en la técnica y la ciencia del Derecho han venido de la mano de factores como la globalización y el continuo avance tecnológico. Por eso la forma en que los nuevos juristas se preparan debe ir sujeta a nuevas virtudes y nuevas formas de ejercer la profesión, a la par que se permita la reflexión sobre preguntas como: ¿Es el Derecho Constitucional una rama del Derecho competitiva en el desarrollo de la profesión del abogado? ¿Es la investigación jurídica una herramienta eficaz para el desarrollo de la profesión de abogado? ¿Es la enseñanza actual del Derecho acorde a las exigencias de la realidad social? Sobre estos interrogantes pretendemos llegar a algunas conclusiones sostenidas en la experiencia, y respaldadas por algunas investigaciones al respecto.

* Abogado de la Universidad de la Costa. Especialista en Derecho Administrativo. Candidato a Doctor en Derecho. Docente investigador Universidad de la Costa.

DESARROLLO

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO, UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

En los comienzos de la enseñanza del Derecho en Roma, Derecho y Política son dos fenómenos que se encuentran unidos inseparablemente. La concepción política imperante en cada momento histórico, determinará la creación del Derecho y, consiguientemente su enseñanza. El largo proceso de la enseñanza del Derecho romano se inicia hacia la mitad del siglo VIII a.C., y culmina con la muerte de un emperador de Oriente llamado Justiniano, en el siglo VI, es decir, durante un período de catorce siglos. Sin embargo, esta enseñanza del Derecho se divide en la enseñanza del Derecho en oriente y en occidente, así la historia de la enseñanza del Derecho romano, en la parte occidental, es la historia de la jurisprudencia y de sus protagonistas, los juristas, mientras que en la parte oriental, se corresponde con su institucionalización en escuelas o universidades, bajo el control directo del poder político, siendo impartida por profesores-funcionarios.

No puede hablarse todavía de enseñanza del Derecho, en el sentido de que cualquier ciudadano pueda acceder libremente a su conocimiento. Dicho conocimiento era gestionado de modo monopolístico para mantener y defender la superioridad social y política de la clase gobernante. El ministerio viene administrado por los pontífices como un instrumento de poder. Sin embargo, en este momento histórico ciertamente no se puede afirmar que existiese una enseñanza científica del Derecho, puesto que el propio Derecho no pasaba de ser un arte o práctica, y la enseñanza no podía ser científica, por falta de principios teóricos y ausencia de una ordenación sistemática. No se trata de una enseñanza regular y sistemática, sino de una enseñanza eminentemente práctica, directa “de la boca del maestro a los oídos del discípulo”, enseñanza que se mantendrá hasta el final de la jurisprudencia.

Se trataba de razonar entre el maestro-jurista experimentado y sus discípulos, aspirantes al conocimiento del Derecho, sobre casos concretos reales o imaginarios, a los cuales había que dar la solución más justa posible con arreglo al Derecho vigente, o proponer una regulación diferente a la vista de la nueva realidad social o del cambio de concepción sobre la justicia de la solución prevista. En el último siglo de la República, el estudio y la enseñanza del Derecho adquieren una cierta autonomía residual y a efectos instrumentales de la oratoria forense como materia de la enseñanza superior impartida en las escuelas latinas de retórica que se inician sobre el modelo griego. Con este tipo de formación se pretendía cultivar únicamente la habilidad retórica, no es el conocimiento del Derecho lo que se cuida, sino la preparación para los tribunales, en un sistema judicial donde primaba el principio de la oralidad y se desarrollaba ante jueces no técnicos en Derecho.

Aterrizando en la actualidad, el derecho –tanto en su manifestación legal como jurisprudencial, y quizás también teórica– se concibe en América y Europa continental de manera diferente, y los juristas y abogados ocupan funciones diferentes dentro de esos respectivos sistemas. El Derecho americano es en esencia un Derecho jurisprudencial y los juristas juegan un papel fundamental en la creación del orden jurídico. Su enseñanza refleja y asume los objetivos que la sociedad se propone alcanzar con su sistema legal, y el abogado es producto de esa formación. Resulta patente que la enseñanza jurídica es una manifestación de la sociedad y la cultura de la cual forma parte. Los abogados han asumido una responsabilidad propia dentro de la sociedad americana: cumplen una función política además de una función profesional. Más allá del campo en el cual ejercen, los abogados tienen una obligación personal como guardianes del Estado de Derecho y del proceso democrático. Al mismo tiempo, son funcionarios juramentados de

los tribunales, lo cual les impone la obligación moral, ética, profesional y legal de defender las leyes, mantener la profesionalidad y el decoro, y garantizar la integridad del sistema jurídico. Ejercer la profesión –lo cual es considerado un privilegio– implica un nivel de comportamiento más alto que el que se exige al ciudadano común. Sin embargo, la profesión tiene orígenes humildes cimentados en metas nobles.

La enseñanza del Derecho no comenzó de forma institucionalizada a través de las universidades ya que hasta finales del siglo XVIII no tuvo presencia en las mismas. Las facultades (*colleges*) de Derecho –y el Derecho mismo como disciplina académica– no se establecieron formalmente hasta principios del siglo XIX. Antes de esta época, la mayoría de los abogados no tenían ningún tipo de instrucción universitaria (solo una educación secundaria), y varios Estados, en el ejemplo de los Estados Unidos de Norteamérica, ni siquiera requerían un aprendizaje formal como condición previa para ejercer la profesión. A ella se accedía a través del aprendizaje bajo la tutela de los grandes jueces, letrados y asesores jurídicos.

Dentro de los métodos de enseñanza del Derecho, tomaremos como ejemplo el Derecho norteamericano. Entre 1875 y 1910, la educación jurídica se transformó radicalmente. Durante sus primeras etapas, la enseñanza del Derecho se basaba en la lectura de los grandes tratados del Derecho común inglés, práctica copiada del modelo inglés a través de William Blackstone. Las primeras facultades de derecho no buscaban la formación profesional de los estudiantes, sino que estos pudiesen investigar y estudiar la “ciencia del derecho humano” en una universidad junto a estudiantes de matemáticas, ciencias naturales o de cualquier otra materia.

En sus orígenes, el estudio estaba basado en la memorización del Derecho y no abarcaba una formación analítica o práctica, lo

cual provocó resistencia por parte de los profesionales. La disputa acerca de qué tipo de enseñanza era la más apropiada para formar a un abogado, en gran parte, es una cuestión abierta, que enfrenta a los que defienden las lecciones de habilidades prácticas, por un lado, y las lecciones jurisprudenciales y teóricas, por otro. Aun cuando las Escuelas de Derecho comenzaron a establecer cursos de Derecho apreciados, el sistema de aprendizaje profesional continuó durante décadas, casi hasta 1930; y en la actualidad ha sido formalmente incorporado a los estudios universitarios a través de las “clínicas legales”. No obstante, en 1910, la revolución metodológica introducida por Langdell, ocasionó que los casos sustituyeran los tratados, y las aulas tomaran el lugar de las asesorías jurídicas y los tribunales. Las habilidades analíticas académicas sustituyeron al aprendizaje práctico y las experiencias diarias interpersonales.

LA FORMACIÓN DEL JURISTA

Las sociedades tienen un sistema de educación que viene determinado por distintos factores o enfoques. Desde los tiempos de la aparición del Derecho como nueva forma de organización social y como disciplina de estudio académico en las primeras universidades siempre fue significativa la tendencia a dejar por escrito las normas que regían el destino de un núcleo social común.

El acceso científico a las normas jurídicas se facilita por el hecho de que desde la antigüedad se ha tendido a registrar dichas disposiciones por escrito. Uno de los más antiguos documentos jurídicos que se ha recuperado, el Código Hammurabi, data de hace treinta y siete siglos y se sabe que han existido disposiciones legales anteriores, como el llamado Código de Ur-Nammu que correspondería aproximadamente al 2000 aC. La ley mosaica o Torah se remonta a unos 1400 años aC y el Código de Manú (India) corresponde al siglo XII

aC. En todas las culturas se encuentran documentos que se aproximan a la legalidad formal. Tanto en Grecia, desde el Código de Dracón (621 aC), como en Roma, con la llamada Ley de las XII Tablas (450 aC), el Derecho –y particularmente la normatividad escrita– alcanzó un excelente desarrollo. En la medida en que el Derecho se ha escrito ha adquirido una objetivación y sistematización que es, a la vez, un indicio de progreso social y la base de un conocimiento científico. (Villalpando, 2009)

De lo anterior se puede colegir que en las culturas de la antigüedad la enseñanza del Derecho y la formación del jurista iban íntimamente entrelazadas con la escrituralidad de sus normas. Las prácticas de enseñanza o de investigación eran apenas incipientes. Las personas que llevaban a cabo los procesos educativos se circunscribían al estudio riguroso de las normas escritas, mientras que las prácticas para fomentar el nacimiento de investigaciones jurídicas no eran de interés ya que aquellos que estaban a cargo no tenían las competencias adecuadas para ello.

La Universidad de Bolonia, creada en el año 1088 de nuestra era, es generalmente reconocida como la primera universidad del hemisferio occidental y se desarrolló alrededor del estudio del Derecho y las Humanidades. Se suele llamar ciencias jurídicas al estudio de la normatividad legal en todas sus dimensiones y correlaciones. La alternativa de denominarla “Derecho”, muy habitual en prestigiosas casas de estudio, da lugar, sin embargo, a equívocos puesto que con el mismo término “derecho” se da nombre a la ciencia y al objeto de su investigación. De todos modos, la palabra Derecho continúa siendo válida y se sigue empleando como sinónimo del objeto de nuestro estudio. Entre las características de la ciencia jurídica encontramos que éstas no pueden clasificarse den-

tro del campo de las ciencias formales como la lógica y las matemáticas que tratan de conceptos y sus combinaciones. Suele considerarse que las ciencias fácticas se dividen entre las de la naturaleza y las de la cultura. Es también obvio que el Derecho no forma parte de las ciencias de la naturaleza, como la química o la biología, que operan con procesos de medición y verificación. Los rasgos de la ciencia jurídica justifican su inclusión en las llamadas ciencias de la cultura –y dentro de ellas, de las ciencias normativas– con un contenido coherente, consistente y autónomo. Un objetivo fundamental del estudio de las Ciencias Jurídicas es la descripción del derecho positivo y su presentación en forma de conceptos racionales y objetivos. De este modo se propone acceder al conocimiento de la normatividad y su aplicación a través de las técnicas jurídicas como el análisis exegético y la inferencia. Además, la Universidad no sólo adiestra a los estudiantes en estos conocimientos sino que debe explorar en los motivos de la creación jurídica para permitir su evolución en aras del bienestar social. (Villalpando, 2009)

Teniendo en cuenta el cambio de paradigma en medio de la academia, con el advenimiento de nuevas competencias dentro del mercado laboral, los juristas que se están formando, deben empezar a perfilarse de acuerdo a los requerimientos que van surgiendo día a día dentro de la práctica profesional. Es innegable que más allá de cómo se esté comprendiendo actualmente el concepto de impartir clases al interior de una facultad de Derecho, hoy en día las universidades deben apuntar a los altos estándares de calidad de quienes egresan de sus facultades.

Según Villalpando (2009), estos son algunos de los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de formar un jurista, y por ende, en la enseñanza del Derecho; siendo así, tenemos:

1. Transmitir un conocimiento consistente del contenido de las normas jurídicas en sus diversas disciplinas, apto para su aplicación en el ejercicio profesional.

La carrera de Derecho tendrá como centro fundamental el estudio de las normas e instituciones jurídicas dentro del contexto que proporciona la doctrina y la práctica. En este objetivo, el Derecho es entendido como una construcción social destinada a regular la vida social mediante la formulación de normas que determinan las relaciones entre los individuos y las entidades sociales. (p.16)

Tras describir este primer criterio podemos ver cómo el abogado que nace hoy en día debe permanecer al tanto de cada una de las reformas legales que impliquen para él un cambio en la dinámica del ejercicio profesional.

2. Promover la comprensión del Derecho como un sistema jurídico dotado de una coherencia interna y no como un mero conjunto de disposiciones legales.

El Derecho debe ser entendido como sistema y no simplemente como una acumulación de normas dispersas. En ese sentido, el programa de estudios no sólo debe señalar en cada materia las interrelaciones con otras ramas jurídicas, sino también dar lugar apropiado a las materias generalizadoras como por ejemplo: la Teoría del Derecho, Filosofía del Derecho y Derecho Político. Todo ello con el fin de proveer al estudiante de las herramientas necesarias para la comprensión del sistema jurídico como una entidad coherente, completa e independiente. (p.17)

Hoy en día la rigurosidad con la que se estudian las normas jurídicas se ve un poco mermada por la imposición de nuevas formas de comprender el derecho. La coherencia puede ser abordada ya no

solo como un mero formalismo de concordancia con un articulado superior, sino más bien con las novedosas interpretaciones del texto legal vía jurisprudencial cuando dichas normas entran en conflicto.

3. Aplicar la lógica y la metodología propia de las Ciencias Jurídicas que permitan el encuadre jurídico razonable y coherente en los casos que se le presentan al profesional. El ejercicio de la profesión de jurista no consiste sólo en conocer las normas y principios del sistema legal sino también en aplicarlas a los casos concretos en los que le toca intervenir. De ahí que el estudio del sistema de Derecho debe enfatizar la aplicación de la lógica y la metodología jurídica como herramientas intelectuales para enfocar los diferentes casos de manera jurídicamente acertada y coherente. (pp.17-18)

4. Desarrollar la destreza jurídica (...) (...) Como se enuncia arriba sugerimos que el estudiante aprenda a producir diagnósticos, recomendar una estrategia legal, llevarla a cabo y comunicarse con claridad y precisión. (...) En este sentido el jurista debe estar en condiciones de encuadrar jurídicamente el caso que se le presenta así como producir un dictamen que permita al interlocutor o cliente adoptar una decisión. Además, el profesional debe estar en condiciones de llevar adecuadamente a cabo la decisión que su interlocutor/cliente decida o que él haya propuesto (redacción de un contrato, promoción de una demanda, negociación, etc.). Por otro lado, se entiende que la destreza jurídica comporta la capacidad de llevar a cabo la gestión resuelta por su interlocutor/cliente de modo adecuado, eficaz y encuadrado en la ley. (pp.18-19)

Mucho se enfatiza en que las habilidades del abogado con el

lenguaje escrito y verbal son fundamentales, desde luego que sí. Sin embargo, hoy debemos contar con capacidades para el análisis crítico y severo de las distintas situaciones llegadas a nuestro haber. La reflexión y la debida información acerca del tema nos conducen a un mayor grado de certeza sobre la decisión a tomar.

5. Capacitar en el razonamiento crítico del Derecho, reconociendo que es una disciplina dinámica cuyos contenidos se adaptan a nuevas necesidades y demandas sociales. Debe tenerse en cuenta la naturaleza evolutiva del Derecho. El elenco de las normas jurídicas se va modificando según diversas causas, entre otras, las condiciones históricas, las necesidades humanas, los intereses sociales, los modos en que se ejerce el poder o las transformaciones técnicas. (...) El estudio del Derecho no es una mera absorción dogmática de proposiciones teóricas o memorización de normas jurídicas inmóviles, sino el estudio de leyes que tienen su propia dinámica y que pueden ser perfeccionadas teniendo como fin el bien común u otros intereses sociales. (p.20)

El Derecho responde a las realidades sociales y a las urgencias que demandan ser resueltas dentro de una sociedad. La necesidad de amoldarse a dichos cambios acarrea el compromiso de mantenerse al tanto de los cambios que surjan dentro del ordenamiento jurídico.

6. Asumir la responsabilidad ética que impone el ejercicio de la profesión de abogado respecto de su cliente, interlocutores, adversarios y magistrados. De igual modo, asumir la responsabilidad social del jurista como parte de un sistema que procura la paz social y solución no violenta de los conflictos.

(...) la carrera de Derecho debe incluir una reflexión ética, comprendida ésta no sólo en términos individuales profesionales (lealtad al cliente, transparencia profesional, honradez respecto de contrapartes y jueces, etc.) sino también social, en la medida que se entienda al Derecho como un instrumento válido para alcanzar la paz social y evitar la aparición de conflictos violentos. (p.22)

Los juristas desempeñan un papel importante dentro de toda sociedad. Su papel y su rol activo pueden definir qué suerte corren las partes dentro de un litigio, por ejemplo, y por ende terminan por definir la suerte de sociedades por completo. Es así como su obrar y actuar comprenden obligaciones no solo con las personas que representan, sino con la sociedad por completo.

LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

Las Escuelas de Derecho encuentran en la investigación el medio perfecto por el cual logran difundir los avances en la sistematización de conceptos o elaboración de doctrinas que logren darle claridad a la ley y que guíen las reformas legislativas al interior de un país. Las escuelas y facultades de Derecho en su gran mayoría cuentan con un cuerpo al interior de las mismas que se encargan de coordinar sus esfuerzos en materia de producción investigativa. Los abogados litigantes hoy en día sacan provecho de tal condición y es a través de la elaboración de artículos científicos como logran concretar sus ideas. Esto repercute directamente en su ejercicio profesional, pues ello representa para ellos la oportunidad de innovar en el campo del litigio al poder ellos tener una visión más amplia y más informada de cara un caso en concreto. Por tal razón al interior de los claustros universitarios se les deben dar a los estudiantes las herramientas para desarrollar dichas habilidades investigativas; dicho esto, podría inferirse que ya no es necesario darle extrema importancia a la memoria como simple herramienta de

la que podemos tirar cada vez que la necesitamos, sino como la herramienta que nos recuerda el camino adecuado para construir nuestra propia idea acerca de algo en específico.

Según Jaramillo Uribe, como se citó en Acosta (2012):

Uno de los problemas centrales de la enseñanza del derecho es su carácter memorístico y libresco. Teóricos de la educación como Montaigne y Juan Amos Comenio censuraban desde el Renacimiento la utilización de dichas prácticas:

Montaigne colma de burlas la educación libresca, memorística y pedante. En su carta a la condesa de Gursón, sobre la educación de los niños, dice:

¿Quién pregunta jamás a su discípulo lo que opina de la gramática a la retórica, de esta o aquella sentencia de Cicerón? Nos las meten en la memoria pomposamente preparadas, como misteriosos oráculos cuyo poder residiese en las sílabas y en las letras. Saber de memoria no es saber: es conservar lo que se ha depositado en la memoria. Cuando sabemos la verdad de una cosa, podemos disponer de ella a nuestro antojo, sin mirar el modelo y sin volver furtivamente los ojos hacia el libro. ¡Donosa sabiduría una sabiduría libresca! [...] Estas son mis lecciones. Las aprenderá quien las ponga en práctica, no quien las aprenda de memoria. (p.331)

“Autoactividad será un concepto central de la pedagogía a partir de Pestalozzi. Aquello en que no se participa no se graba ni se asimila. En general, según Comenio, la enseñanza debe seguir estos pasos: autosia (observación por sí mismo); autopraxia (ejercicio de lo aprendido); autocresia (chresia, uso), es decir, aplicación de lo aprendido.” (p.331)

Este aprendizaje memorístico tiene como pilar un criterio equivocado, el de buscar el aprendizaje del derecho, no en la realidad de su práctica, sino en un reflejo de esta: los libros,

los fallos o sentencias y los análisis que sobre ellos se hace. (p.331)

El jurista Frank Jerome, citado por Acosta (2012) nos dice al respecto:

Si no fuera por la tradición que nos ciega, ¿podríamos considerar que no es ridículo que, con laboratorios de litigio a la vuelta de la esquina, las facultades de derecho obliguen a sus estudiantes a aprender en los libros lo que pueden sobre litigio? ¿Qué diríamos de facultades de medicina donde a los estudiantes se les enseñara cirugía únicamente por medio de páginas impresas? “[...]” La práctica jurídica es un arte y un arte bastante difícil. ... El método Langdell (se refiere al método de aprender derecho solo en las bibliotecas) ha aumentado las dificultades, ha hecho la tarea del profesor tan complicada como sea posible... Se supone que enseña a los hombres qué es lo que deben hacer en los juzgados y en los estudios jurídicos. Lo que los estudiantes ven es una imagen de un mal espejo de lo que sucede en un día de trabajo en la vida de los abogados. ¿Por qué no destruir esos espejos? ¿Por qué no dejar que los estudiantes observen directamente en la materia que es objeto de su estudio con los profesores actuando como intérpretes que iluminan lo que se observa?... Nuestras facultades de derecho líderes son aún facultades-bibliotecas de derecho o facultades-libro no son lo que deberían ser: facultades de abogados. (p.331)

LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Tenemos pues, que la investigación científica ha venido a representar una nueva herramienta en la formación de nuevos abogados. Esta permite la profundización en temas importantes con la rigurosidad del análisis metodológico de un problema y con base en

investigaciones previas. Un jurista formado en las nuevas tendencias del Derecho, debe contar con habilidades investigativas que le permitan formar un concepto de carácter científico que aporte al avance del estudio del Derecho.

Reisman, citado por Acosta (2012), establece que:

Mientras que en otras carreras relacionadas con las ciencias sociales este es un importante instrumento de conocimiento, en los estudios jurídicos prácticamente no existe. Entendemos la investigación empírica como la señala Michael Reisman: el descubrimiento de la forma en que los individuos y las instituciones se comportan realmente en nuestra cultura legal. Y como algo ligado a los estudios estadísticos que logren a partir de grandes cantidades de información, detectar regularidades o irregularidades significativas que no se hayan identificado o verificado previamente. (p.334)

Los abogados deben alejarse de la especulación, y medir los resultados o efectos reales de las leyes y de los procedimientos que la componen. Si en un año determinado hubo una modificación de la ley, hace parte de la disciplina jurídica medir las implicaciones y/o efectividad de esa norma. Medir el impacto en la sociedad, de una reforma constitucional o legal, es una tarea que no podrán dejar de lado los abogados, entendidos como gremio y como especialistas. Así se bajaría de la nube, de los conceptos rimbombantes, de las teorías preciosamente expuestas, al terreno real de los resultados. Esto sería de una gran utilidad para el desarrollo de las leyes y de sus procedimientos. Los hechos son la base de todos los procesos jurídicos. Despreciarlos es una gran falla de la enseñanza jurídica. (p.335)

LENTES PARA HACER INVESTIGACIONES

Las investigaciones jurídicas, como las investigaciones en cual-

quier otro campo, se ven impregnadas de las prácticas habituales o clásicas de la investigación, recogidas habitualmente en cursos al interior de las facultades de Derecho con el nombre de “metodología de la investigación” o “investigaciones jurídicas”. No obstante, para el caso en particular del estudiante de Derecho, le merece al aprendiz un enfoque distinto que permita efectivamente obtener resultados que representen aportes importantes para la comunidad científica.

Esta investigación partió de reconocer la diversidad de lentes o enfoques posibles con los cuales un investigador puede acercarse a sus objetos o sujetos de interés investigativo. En este sentido, y sin pretender agotar las posibilidades, se enuncian algunos enfoques posibles a identificar en los productos de las investigaciones realizadas por los juristas. Se resalta que lo que se identifica es sólo parte del abanico de opciones que puede encontrar un jurista para plantear sus investigaciones. (Gamboa, 2009, p.11)

Así las cosas, para investigar en el derecho, un investigador puede elegir leer con los ojos del positivismo y, posiblemente, la investigación gire alrededor de la descripción de normas jurídicas (Kelsen, 1968; Martínez & Fernández, 1964) citados por Gamboa (2009, p.12), así como, pudiera ser que quiera leer con los ojos de Foucault (2000, 2002, 2003), o con los de Bourdieu (2000, 2000a), o con los de Berger y Luckmann (1998). Ahora, pudiera ser que el investigador conciba el derecho como una acción social y quiera indagar “sobre las acciones humanas que en él se inspiran, comprender su sentido y verificar si, y hasta qué punto, este es socialmente compartido” (Ferrari, 2006, p.18); asimismo, la búsqueda pudiera dirigirse a estudiar cómo opera el derecho en la realidad social, cómo se vive, cómo se percibe, cómo se construye, cómo se produce, entonces, estas y otras preguntas dirigidas

a la investigación de la realidad social del derecho, indicarían, según Reh binder (1981) que la mirada es desde la sociología del derecho. (Gamboa, 2009, p.12)

Además de lo anterior, pueden hacerse estudios terminológicos o lingüísticos y, por tanto, análisis conceptuales en los cuales se busque comprender los conceptos legales y sus relaciones (Sandrini, 1996, p.344), estudiar la vaguedad de dichos conceptos y analizar cómo estos son redefinidos por legisladores y jueces, es decir que, los lentes son usados para llegar a describir las peculiaridades de los conceptos legales (p.344). (Gamboa, 2009, p.12)

Para ampliar más el abanico de enfoques posibles, se tiene a García y Rodríguez (2003); ellos proponen un enfoque que parte de Bourdieu (2000) y recogen las propuestas de otros investigadores, por ejemplo, la de Vidal (2003) por una “reconstrucción histórica” (p.128) y la de Silva (2003), manifiesta en un relato sobre los diversos enfoques utilizados por el grupo de investigación ‘Derecho y Sociedad’ de la Universidad Externado de Colombia. (Gamboa, 2009, p.12)

Para finalizar lo atinente a los enfoques y partiendo de que para las investigaciones en derecho pueden usarse lentes ubicados como de las ciencias sociales, se señala que en estas, los enfoques positivista y fenomenológico, han marcado procesos metodológicos, por tanto, maneras de acercarse a los objetos o sujetos en estudio. Además, en el texto escrito por Mardones (1991), se encuentra una variedad de lentes que han servido para que los investigadores lean el ‘mundo de la vida’ (Schutz y Luckmann, 2003) citado por Gamboa (2009, p.13)

ARGUMENTOS A FAVOR DE LA INSERCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Ahora bien, es preciso que tales prácticas investigativas en-

cuentren asidero en cada una de las instituciones educativas, no solo de educación superior, sino como la educación media y básica primaria. Por tal razón encontramos pertinente fortalecer estas habilidades desde muy temprana edad. Por otro lado, para el caso concreto de la enseñanza del Derecho dice Cardinaux (2008):

(...) Identificado el Derecho como conducta, las tareas que debe llevar a cabo el abogado, sobre todo en orden a lograr la predicción, están ligadas a los patrones de explicación científica. En definitiva, un buen abogado tiene características similares a un buen científico tal cual lo concebimos habitualmente, como formulador de explicaciones y de predicciones que se asientan sobre ellas. Esta definición realista impone pues una enseñanza ligada a la investigación crítica de la enseñanza tradicional, basada en la doctrina jurídica, que se ha preocupado excesivamente por la interpretación de las normas y ha descuidado aquello que origina la mayoría de los pleitos: el desacuerdo, no en torno a las normas aplicables sino a la interpretación de los hechos. (p.245)

Al respecto dice Calamandrei, citado por Cardinaux (2008, p.245):

Ex facto oritur ius (del hecho surge el derecho) es un viejo aforismo, cauto y honesto, que supone en quien desea juzgar bien, determinar, ante todo, con fidelidad minuciosa, los hechos discutidos. Pero ciertos abogados lo entienden al revés; una vez que han excogitado una brillante teoría jurídica que se presta a virtuosismos de fácil ingenio, ajustan a ella exactamente los hechos, siguiendo las exigencias de la teoría, y así *ex iure oritur factum* (del derecho surge el hecho) (1995, p.120)

(...) Sobre las similitudes que reconoce la labor del aboga-

do con respecto a la del investigador, dice una profesora de una novela de Dürrenmatt: “Hay que pensar científicamente, joven, científicamente. Es algo que aún tiene que aprender. Incluso como abogado, mi estimado amigo” (1987, p.62). Y no solamente se estima que la función del abogado litigante reconoce un parecido de familia con respecto a la del investigador sino que se atribuye la misma similitud a las demás profesiones jurídicas.

Así, establece Ferrajoli, citado por Cardinaux (2008, p.246), esta comparación:

“(E)l proceso se configura como una contienda entre hipótesis en competencia que el juez tiene la tarea de dirimir: precisamente, la carga de la prueba en apoyo de la acusación resulta integrada por la carga de la contraprueba o refutación de las hipótesis en competencia; el derecho de defensa o refutación está a su vez integrado por el poder de planteamiento de contrahipótesis compatibles con el conjunto de los datos disponibles y capaces de suministrar explicaciones alternativas; y de la motivación del juez resulta una justificación adecuada de la condena sólo si, además de apoyar la hipótesis acusatoria con una pluralidad de confirmaciones no contradichas por ninguna contraprueba, también está en condiciones de desmentir con adecuadas contrapruebas todas las contrahipótesis planteadas y planteables” (2000, pp.151-152)

Estas similitudes entre las profesiones jurídicas y la profesión del investigador, que también ha sido relevada por investigadores científicos, ameritarían que los futuros abogados contaran con los mismos conocimientos y estuvieran dotados de las mismas destrezas que los científicos. (Cardinaux, 2008, p.247)

CONCEPTO DE NEOCONSTITUCIONALISMO

Sin duda un aspecto a considerar, ya que es una tendencia que ha tenido gran acogida en la actualidad del Derecho Constitucional, es el neoconstitucionalismo. Todo esto bajo el entendido de que hoy en día los jóvenes se están formando en el marco de la Constitución Política de 1991 que a todas luces cambia la forma en que se concebía el Derecho Constitucional con respecto a la anterior Carta Política, la de 1886.

Este apartado sirve de complemento perfecto, a la idea de “estado de derecho constitucional”, ya que profundiza tanto en la noción de Constitución, como en sus características y efectos que tiene en la actividad judicial, por naturaleza protectora de derechos al interior de una sociedad (García, 2015, p.16).

Así, se puede decir que la tesis del neoconstitucionalismo concibe a la Constitución como una norma que debe valorarse a partir de una concepción axiológica, cuyos principios están sujetos a la interpretación mediante la técnica de la ponderación, dando como resultado una jurisprudencia creativa e integradora (Salazar, 2006, citado por García, 2015, p.16).

Al igual que lo hice en el apartado anterior, considero oportuno hacer un desglose de lo que considero son los principales elementos de este concepto. Dichas categorías son: 1) La existencia de una Constitución que reconozca los Derechos Humanos, 2) La consideración axiológica de la Constitución, y 3) La existencia en la legislación de los medios de control constitucional idóneos para ejercer la abogacía de interés público y el litigio estratégico, en los cuales se privilegie el uso de la argumentación y la técnica de la ponderación como herramienta para resolver los conflictos derivados de la colisión de dos o más derechos fundamentales (García, 2015, p.16).

En primer lugar, hacemos referencia a que exista una Constitución que consagre los derechos humanos, condición básica en el estado de derecho constitucional, ya que de acuerdo a Zagrebelsky (2003, citado por García, 2015, p.16), los Derechos Humanos que tienen la categoría de normas como principios deben no solo existir sino ser el fundamento y la base de todo sistema normativo contemporáneo. Esto en oposición al llamado Estado de Derecho legislativo compuesto principalmente por “reglas”, las cuales no admiten interpretación alguna y cuya aplicación es meramente técnica.

La consideración axiológica de la Constitución, pieza clave en el Estado de Derecho Constitucional de acuerdo a la teoría del neoconstitucionalismo (Salazar, 2006, citado por García, 2015, p.16) implica que los derechos humanos reconocidos por el Estado deben interpretarse conforme a los valores y consideraciones morales imperantes en un momento y lugar determinados, atendiendo también a la visión particular que sobre el tema tengan los grupos minoritarios o marginados del desarrollo y progreso económico y social.

Todo lo anterior nos lleva al tercer elemento del Estado de la teoría neoconstitucionalista: la argumentación jurídica como práctica y la técnica de ponderación como herramienta para la resolución de los conflictos de nivel constitucional. Asumir que el texto constitucional (o bloque de constitucionalidad para hacer referencia a más instrumentos que reconozcan derechos fundamentales) es un conjunto de principios básicos de convivencia humana, implica consecuentemente el surgimiento de conflictos éticos que por su dimensión subjetiva no podrían resolverse mediante fórmulas creadas previamente para esos efectos. Así que siguiendo a Alexy (1978, citado por García, 2015, p.17) los jueces constitucionales deben echar mano de las reglas del lenguaje y de la lógica racional para dilucidar las soluciones más apropiadas en cada conflicto concreto.

En el neoconstitucionalismo es posible advertir una fórmula teórica que bien podría servir de síntesis a la clásica contradicción filosófica entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo, ya que por un lado adopta consideraciones de carácter axiológico o valorativo, pero estas se ven reforzadas por la intervención de los órganos estatales (jurisdiccionales principalmente) que les dan fuerza y certidumbre a través de las facultades que les han sido conferidas precisamente por las normas constitucionales. Ver al neoconstitucionalismo como una forma novedosa de entender al Derecho, en la que los Derechos Humanos son el eje y basamento de todo el sistema, implica modificar todas las prácticas derivadas del quehacer jurídico, entre ellas, no solamente las que atañen a los funcionarios estatales, sino también a los actores sociales que desempeñan una función de lucha e impulso a favor de una mejor protección a los derechos de todas las personas (García, 2015, p.17).

LA CONSTITUCIONALIZACIÓN DEL DERECHO

En Colombia, de acuerdo al nuevo Estado Social de Derecho, donde la Constitución Política ha alcanzado todos los ámbitos jurídicos, debe tenerse en cuenta que el Derecho contemporáneo exige cambios radicales como la separación con la interpretación exegética y el formalismo, y dar paso a un discurso principialista, donde se premien los principios de mayor peso a través de un juicio de Ponderación fundamentado a partir de un nuevo paradigma interpretativo. Se resalta de igual manera el buen trabajo que ha venido haciendo el Consejo de Estado, aplicando directrices constitucionales en los fallos de acciones populares y de grupo. Sin embargo, aún falta que se extienda ese constitucionalismo a las sentencias ordinarias, en las cuales se aparta de la argumentación ponderada y vuelve al formalismo, la exégesis.

En la actualidad el sistema de fuentes del derecho, ha aumentado su grado de complejidad, en atención a que la Cons-

titución ha dejado de ser una simple norma y ha pasado a ser un verdadero instrumento jurídico de construcción normativa superior a las demás normas que confluyen en el sistema de fuentes; esta afirmación, surge del hecho que la Constitución, a diferencia de los demás grupos normativos, establece en su carácter de norma política una configuración de los poderes del Estado, pero además, ella misma diseña y limita dichos poderes, a su vez, también establece el texto político y el ámbito al ejercicio de los derechos fundamentales, e inclusive, de las libertades públicas. (Chía, 2007, p.3)

A partir de la Constitución de 1991, la ley pierde su papel protagónico y la Constitución es el nuevo foco de atención en la discusión y la argumentación de lo que debe ser justo y adecuado. Esta situación trajo una reevaluación de los contenidos de los planes de estudio de las carreras de derecho, de sus currícula y de los modelos pedagógicos; además, consecuente con lo anterior, el profesional debe adquirir otro tipo de competencias que requieren capacidades críticas y argumentativas que promuevan las habilidades investigativas ya que los abogados deben conocer las instituciones jurídicas, no solo sus procedimientos sino su funcionalidad y coherencia frente a la Constitución y sus principios. Sin embargo, la realidad en la educación de los abogados en Colombia sigue el paradigma dominante del modelo positivista, en el cual los modelos pedagógicos conllevan actitudes pasivas del alumno frente al conocimiento y el aprendizaje.

Se trata de una enseñanza de forma expositiva repetitiva y memorística, sin que haya unos desarrollos de habilidades para la comprensión, el análisis y la puesta en práctica por parte de los alumnos. Si bien la Constitución no incorpora a la educación como derecho dentro del capítulo I de su Título Segundo, la educación se ha reconocido por la jurisprudencia de la Corte Constitucional

como un derecho fundamental en razón de que constituye un valor esencial de la persona humana en la medida en que la coloca sobre el plano igualitario de poder alcanzar la misma formación educativa para asegurarse las mismas posibilidades de perfeccionamiento personal y realización en la vida. Pero, fundamentalmente, para servir a sus semejantes y procurar, con el aporte de sus capacidades, el mejoramiento y bienestar de la comunidad. Este derecho está igualmente reconocido en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (artículo 12), y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (artículo 12) aprobado por Colombia mediante la Ley 74 de 1968.

Las normas contenidas en estos tratados públicos prevalecen sobre la normatividad interna conforme a lo previsto en el artículo 93 de la Constitución Política. La educación y la libertad de aprendizaje, enseñanza, investigación y cátedra son derechos-deberes que no solo generan prerrogativas sino responsabilidades; además, la educación es un servicio público y realiza uno de los fines del Estado Social de Derecho. Sin embargo existe la limitante de la autonomía universitaria en Colombia. La autonomía universitaria es un privilegio vinculado al ser mismo de la universidad, que desde la Edad Media se inserta en la sociedad como institución autónoma, regulada por normas que ella misma expedía para gobernarse y regirse jurídicamente.

NUEVOS MODELOS PARA LA FORMACIÓN DE ABOGADOS: LITIGIO ESTRATÉGICO Y CLÍNICAS JURÍDICAS

Se debe precisar también sobre lo que se debe entender por litigio estratégico y nos acercamos a este concepto como la tendencia a desarrollar de manera más eficiente nuestros compromisos con la sociedad, caracterizada por el empleo de técnicas que ayu-

den a reducir de manera considerable la duración de los procesos, en razón de la efectividad de las acciones que desarrollamos para resolver la controversia.

(...) Se puede definir como el conjunto de “acciones de actividad judicial encaminadas a garantizar la justiciabilidad de los derechos cuyo fin es avanzar en la modificación estructural de las normas y procedimientos del derecho interno, a efectos de abarcar con un caso o situación puntual un cambio legal con implicaciones sociales extensas” (Gutiérrez Contreras, Cantú Martínez & Rincón Covelli, 2011, p.13, citados por García, 2015, p.18)

De igual manera es de vital importancia precisar diferencias entre clínicas jurídicas y litigio estratégico: las clínicas jurídicas las vemos como plataformas en las cuales asistimos con la intención de estar a la corriente de los cambios normativos en alguna determinada área del Derecho, mientras que, en el litigio estratégico vemos que es una posición en la que se coloca el profesional del Derecho basado en las habilidades adquiridas de la práctica investigativa.

(...) Es posible hacer una reflexión acerca de las similitudes y diferencias esenciales entre éste y las clínicas de derecho, las cuales han servido como punta de lanza para varias de las actividades que posteriormente han conformado la actividad del litigio estratégico. (Suprema Corte de Justicia, Escuela Libre de Derecho, 2011), (García, 2015, p.24)

Si bien es cierto que ambas formas constituyen ejercicios de defensa jurisdiccional de los Derechos Humanos, la diferencia entre cada una de estas radica en la finalidad que en sí tienen. En las Clínicas de Derecho se persigue una finalidad didáctica por

excelencia, pues estas se constituyen en torno a la pretensión de enseñar y aprender las distintas técnicas de litigio que pueden utilizarse ante los tribunales para conseguir un mejor resultado en un caso concreto, el cual puede ser hipotético o no. La naturaleza eminentemente académica de estos círculos de estudio y práctica profesional hace que el funcionamiento de las mismas, así como su financiamiento dependan necesariamente de las instituciones educativas que ofertan estos cursos, o en su caso, de los propios miembros de la Clínica (García, 2015, p.24).

Nos referiremos a las diferencias que podemos observar entre las dos formas de acercarse a un litigio (la primera letra en cada apartado será para abogacía tradicional y la segunda será para litigio estratégico).

- a) Se basa en un estudio meramente técnico de las normas y su interpretación; a) Se basa en un estudio contextual del derecho; incluye el análisis de las causas, fines y razones particulares de cada persona en relación con las normas jurídicas. (García, 2015, p.25)
- b) La argumentación que se realiza es meramente deductiva: adecúa la norma al caso concreto; b) La argumentación es inductiva y analógica; busca nuevas razones para justificar una decisión normativa. (García, 2015, p.25)
- c) Generalmente no requiere del conocimiento o aplicación de las normas del Derecho internacional, pues está basada en un sistema interno autosuficiente; c) Es indispensable el conocimiento y manejo del Derecho Internacional, y en especial, del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, así como de sus organismos de defensa y supervisión en el plano regional y universal. (García, 2015, p.25)
- d) El servicio del abogado tradicional está puesto al servicio de las normas y las instituciones; d) El servicio del litigio estraté-

gico está puesto al servicio de las personas, independientemente de que el reclamo en cuestión se halle positivizado o no. (García, 2015, p.25)

- e) Los efectos son particulares, puesto que únicamente alteran la esfera jurídica de quien contrata el servicio; e) Los efectos del litigio estratégico tienden a ser colectivos, buscando transformar aquellas prácticas o normas que constituyen por sí mismas, violaciones a los derechos humanos de las personas. (García, 2015, pp.25-26)

CONCLUSIONES

Es clave precisar sobre las dos herramientas básicas para el ejercicio del Derecho y que deben ser pilares en los procesos de formación de abogados. Por un lado se encuentra la investigación jurídica, la cual debe enfocarse al estudio de los derechos fundamentales, sus núcleos esenciales y el precedente jurisprudencial de la Corte Constitucional para la resolución de los casos homólogos que se le ponen al jurista.

El fenómeno de la constitucionalización del derecho nos permite afirmar que las ramas civil, laboral, penal, administrativo, familia, etc., han perdido como norte de su actividad e interpretación jurídica el principio de legalidad, la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado, y vienen siendo reemplazadas estas fuentes, por el principio de constitucionalidad, incluido el bloque de constitucionalidad, y la jurisprudencia de la Honorable Corte Constitucional. (...) (Flórez, 2009, p.68)

La segunda herramienta es el neoconstitucionalismo y frente a ello se debe hacer claridad que hoy, la autonomía universitaria hay que entenderla dentro del nuevo contexto de globalización, internacionalización de la economía, universalización del saber, inter-

disciplinarietà, integración política, económica y cultural, supranacionalidad, preocupación universal por los derechos humanos, la paz, el medioambiente, la lucha contra la pobreza absoluta, y la inserción de la universidad como parte esencial de la sociedad civil para intervenir en la vida política y social de los Estados. Por lo tanto la enseñanza del derecho en los entes universitarios colombianos debe tener en cuenta los principios del Derecho aceptados por el Derecho europeo, y de las organizaciones internacionales con las que tiene relación el Estado colombiano, pues tales normas hacen parte del bloque de constitucionalidad.

La autonomía universitaria es la capacidad que tiene la universidad para organizarse, estructurarse, proyectarse, comprometerse a los fines que busca realizar. La universidad debe tener responsabilidad en el ejercicio de su misión, buscando la calidad de la educación dentro de los fines del Estado Social de Derecho. El Estado puede ejercer su función de inspección y vigilancia, pero en el ejercicio de la misma no puede desconocer la autonomía universitaria. La autonomía universitaria es una manera de garantizar el pluralismo y un estímulo a la crítica, la investigación, el debate ideológico y la espontánea vinculación de la sociedad al desarrollo del país.

El límite a la autonomía universitaria es únicamente la Constitución, la ley, el orden público, el interés general y el bien común, también es dable decir que la autonomía universitaria hay que interpretarla dentro del marco de los principios y valores del Estado Social de Derecho y la democracia participativa, la cual fue desarrollada por la Ley 30 de 1992 que organiza y reglamenta el servicio público de educación superior, y hay que entenderla dentro del contexto del fomento, inspección y vigilancia sobre la enseñanza que corresponde al Presidente de la República (arts. 67 y 189 nu-

merales 21,22 y 26 de la Constitución Política, y la Ley 30 de 1992, arts. 31 a 33).

El término constitucionalización tiene relación con el término neoconstitucionalización donde se alude a un nuevo constitucionalismo, o una opción diferente para el Estado de Derecho, donde impera un concepto distinto de derecho, lo cual implica una novedosa teoría del derecho, en donde prevalece o tiene primacía la fuente del derecho que rige todas las normas jurídicas: la Constitución.

Para que se diera éste cambio de mentalidad se necesitaron históricamente tres grandes transformaciones, que a la postre modificaron el conocimiento convencional en relación con la aplicación de la constitución política: 1°. El reconocimiento de fuerza normativa a la Constitución; 2°. La creación de una jurisdicción constitucional; y 3°. El desarrollo global de una nueva dogmática de la interpretación constitucional. Es así como, a partir de principios del siglo XX se empezó a considerar que la Constitución es norma jurídica; dejando en el pasado la concepción de que la Constitución es un documento político y abrazando hacia el futuro la consideración de que es un texto jurídico con fuerza vinculante y obligatorio que marca el norte que deben seguir las demás leyes, decretos, acuerdos, reglamentos, etc.

En Colombia, la “constitucionalización del derecho” se extiende a todas las ramas de las ciencias jurídicas con la expedición de la Constitución política de 1991. Carta de navegación, como suelen llamarla algunos, que proclamó un Estado Social y democrático de derecho con una democracia participativa, consagrando además una extensa gama de mecanismos para hacer efectiva dicha participación, así como un catálogo bastante amplio de los derechos del ciudadano, entre éstos, los derechos fundamentales, los colectivos y del

medio ambiente; y estableció los mecanismos de protección para la defensa de todos los derechos que pasaron de ser meros enunciados retóricos a verdaderos derechos exigibles ante las autoridades administrativas y en última instancia ante las judiciales.

Creemos que la Corte Constitucional es una de las instituciones más trascendentales de la Carta Política de 1991. Sus pronunciamientos en los diferentes tópicos de su competencia, de alguna manera, han contribuido a rescatar la credibilidad en la Justicia. Desde sus comienzos la Corte se constituyó en una piedra en el zapato para el sistema financiero nacional, para el Ejecutivo y hasta para algunos magistrados de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado, especialmente cuando en materia de acciones de tutela y en ejercicio del estudio de demandas de constitucionalidad cuestiona, fija el sentido y en algunos casos revoca decisiones que no encuentra ajustadas a la Constitución Política y al Estado Social de Derecho. La Corte Constitucional es el órgano de cierre en materia constitucional y fue establecida por el Constituyente de 1991 para, entre otras funciones, velar por la guarda y supremacía constitucional. Si la Carta Política es norma de norma (artículo 4), por qué razón la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado no han podido comprender que en materia constitucional la máxima jerarquía la tiene la Corte Constitucional; y por lo tanto, tiene la potestad de revisar sus decisiones especialmente en materia de tutela. No han sido pocos los entuertos jurídicos cometidos por la Corte Suprema de justicia, el Consejo de Estado, los Tribunales del país en estos 16 años, que afortunadamente para bien de la justicia y el derecho la Corte Constitucional los ha enmendado al revisar por vía de tutela sus decisiones. (Flórez, 2009, p.66)

La constitucionalización del derecho en Colombia ha relega-

do el paradigma de interpretación clásico de la centralidad de la ley y a partir de la nueva constitución de 1991 ha empezado a ser reemplazado por el de “la centralidad de la constitución”. Lo anterior está ocasionando una serie de conflictos y choques entre el juez de constitucionalidad y los tribunales que de manera especializada constituían puntos de cierre dentro de las respectivas órbitas legales. Así, por ejemplo, los más recientes han sido los sostenidos por la Corte Constitucional con la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado. Es lamentable cuando en un país no se acata de manera estricta las decisiones del juez de constitucionalidad; porque tal actitud conlleva a la inseguridad jurídica. Tarde que temprano la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado tendrán que aceptar que la Corte Constitucional está en materia constitucional por encima de sus decisiones y el Ejecutivo terminará mirando a la Corte Constitucional, no como una piedra en el zapato que controla sus desmanes y propósitos mezquinos y muchas veces injustos, sino como una institución necesaria de control jurídico constitucional que debe pasar por el cedazo las leyes y decretos, depurándolos a tal punto que sean compatibles con los fines nobles, aunque en un gran porcentaje quiméricos, que plasmó en el texto constitucional el Constituyente de 1991. (Flórez, 2009, p.67)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, H. B. (2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. *Revista Republicana*, 323-347.
- Cardinaux, N. (2008). La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho. *Revista sobre enseñanza del derecho*, 241-255.
- Chia, R. M. (2007). La constitucionalización del derecho como un principio general de este. Trigésimo séptimas jornadas chilenas de derecho público, 1-13, Valparaíso.

- Flórez, V. D. (2009). La constitucionalización del derecho y su incidencia en Colombia. *Revista Pensamiento Americano*, 65-69.
- Gamboa, P. (2009). Uso de las metodologías de la investigación en el derecho. Medellín: Comité para el desarrollo de la investigación. Universidad de Antioquia.
- García, G. R. (2015). El litigio estratégico en México. (Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Democracia). Ciudad de México.
- Villalpando, W. (2009). La formación del jurista objetivos y competencias en la enseñanza del derecho. *Invenio*, 13-28.

Perfil de formación del abogado. Una mirada desde la formación en investigación del estudiante de Derecho*

PATRICIA GUZMÁN GONZÁLEZ†
BERÓNICA NARVÁEZ MERCADO‡

INTRODUCCIÓN

La formación del abogado se ha convertido hoy día en tema de controversia y debate en distintos espacios académicos, hasta el punto que ha generado el nacimiento de líneas y por ende proyectos de investigación científica que aporten soluciones a esta problemática hoy de auge en Colombia. Tal es el caso de la línea “Derecho y Formación de Abogados” del Grupo GISCER. Este capítulo precisamente se desprende de uno de sus proyectos.

* Capítulo derivado del Proyecto “Perfiles de formación de estudiantes de Derecho en la Región Caribe 2010-2016” Investigador Principal: Patricia Guzmán González. Línea de Investigación: Derecho y formación de abogados. Grupo Giscer de CECAR.

† Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Pedagogía de las Ciencias, Universidad Simón Bolívar. Magíster en Derecho Procesal, Universidad de Medellín. Investigadora Asociada de Colciencias. Par Evaluador de Colciencias. Investigadora adscrita al Grupo GISCER de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, a Corporación Universitaria del Caribe CECAR. patricia.guzmang@cecar.edu.co

‡ Abogada de la Universidad Libre de Bogotá. Magíster en Administración y Derecho Empresarial, Universidad Libre de San José (Costa Rica). Candidata a Doctor en Derecho, Universidad Libre de Bogotá. Investigadora adscrita al Grupo GISCER de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Corporación Universitaria del Caribe CECAR. beronica.narvaez@cecar.edu.co

Desde las distintas miradas de la compleja problemática que le atañe a quienes se ocupan de la formación de abogados, el panorama de los requerimientos del Ministerio de Educación para la oferta de nuevos programas de Derecho y desde un contexto global, las competencias del nuevo Profesional del Derecho y la formación que requiere el estudiante del saber jurídico cada vez se aproximan más de manera universal hacia un bagaje teórico con un fuerte componente hacia la praxis jurídica y un acercamiento con la realidad social. Se reflexiona en este capítulo sobre las nuevas tendencias internacionales y nacionales en la formación de abogados, donde a manera de conclusión se puede destacar la importancia de la formación en investigación de los estudiantes de Derecho.

DESARROLLO

MODELO PEDAGÓGICO Y FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE DERECHO

Desde la perspectiva como investigadoras, el modelo pedagógico debe convertirse en el faro que oriente y dinamice las competencias investigativas en los estudiantes de Derecho, que fomente y desarrolle, un pensamiento crítico, autónomo, dialógico, acompañado de didácticas empleadas por los docentes que permitan generar problemas, lo que requiere entonces de docentes cualificados con estudios de maestría y/o doctorado que evidencie una formación en investigación para que pueda generarse con mayor eficacia una cultura de la investigación a través de la construcción de herramientas que permitan llegar al perfil de formación de los nuevos profesionales del Derecho, acorde a las exigencias mundiales.

Esto involucra una formación básica del abogado pero perfilándolo desde el pregrado hacia la formación de posgrado. Surgen entonces nuevos interrogantes sobre las características de esa for-

mación y sus implicaciones para la práctica profesional. ¿Cuál es el perfil de formación del estudiante de Derecho en la Región Caribe acorde a las tendencias mundiales del saber jurídico? ¿Cuál es el perfil del docente que forme el estudiante de Derecho en la Región Caribe? ¿Cuál es el currículo que forme ese nuevo perfil del estudiante de Derecho en la Región Caribe en un mundo globalizado?

En consonancia a lo anterior, traemos a colación un estudio científico que hace connotación a tres aspectos importantes en la formación de abogados (González, 2014). El primero de ellos está relacionado con la construcción y reproducción del discurso jurídico que deben manejar los docentes frente a los estudiantes que forman, que propenda hacia el mantenimiento del orden social y el conocimiento del bloque de constitucionalidad para aplicarlo. El segundo de ellos tiene que ver con las competencias a desarrollar en los estudiantes mediante la aplicación del Derecho para que a través de los MASC de manera preferente, se puedan defender los intereses de quienes a futuro puedan recurrir a sus servicios, o, en el caso de los operadores judiciales puedan ver más allá de la norma, para resolver el problema jurídico en una situación de conflicto, cualquiera sea el objeto de la controversia. Por último, la variedad de roles en los que habitualmente se pueden desempeñar los profesionales del Derecho y la diversidad de papeles que están habilitados para cumplir en cada uno de ellos. Agregamos a todo ello, la permeabilidad de la investigación como eje transversal en el proceso de formación del abogado y que debe estar presente en los tres aspectos anteriores.

TENDENCIAS DE FORMACIÓN DEL ABOGADO EN EL CARIBE COLOMBIANO

El nuevo profesional del Derecho debe entonces formarse con una estrecha relación entre el campo jurídico y el político, y para

ello la investigación jurídica y sociojurídica brinda herramientas útiles que permiten crear ese perfil de estudiante frente a la relevancia social de la profesión, sumado a un plan de estudios con un fuerte componente interdisciplinar que permita “transformar” al estudiante y deje a un lado lo pragmático que lo aproxime a un operador o algo meramente mecánico para convertirlo en alguien dotado no solo de los conocimientos apropiados para desarrollar las actividades que competen a la profesión, sino también de aportar soluciones a los problemas sociales y políticos del país. Sería bueno pensar esta problemática de la formación de abogados desde la perspectiva sociológica para que en la *praxis* jurídica puedan reflejarse dos componentes: el normativo y el social que permita comprender las conductas que generan la necesidad del abogado. Ello implica formar al estudiante con un discurso normativo e instruccional, al cual ha de llegar luego del conocimiento adquirido a aplicarlo a través del conjunto de habilidades, destrezas, que el estudiante debe adquirir durante su tránsito por el programa académico, el saber conocer y el saber hacer. Y el otro tipo de discurso sería el regulativo, que a diferencia del anterior, actúa sobre la dimensión expresiva de la conducta, esto es el saber ser y convivir con los demás, comprende los valores, principios, actitudes, etc., que orientan la forma de actuar del abogado; en una palabra, las “disposiciones interiores” que guían su conducta profesional.

Por lo general, el docente cuando orienta su clase a través de estos dos tipos de discurso, está formando al estudiante con una forma de ser y actuar como abogado, conllevándolo a generar la identidad profesional propia de los abogados, por tanto el perfil del estudiante se consigue con un perfil de docente que lo forme con las anteriores anotaciones. Por ello es fundamental que tenga esa formación en investigación porque es a través de la investigación científica como se logra transformar el pensamiento del estudiante capaz de generar soluciones que cambien la realidad y el contexto

porque la labor docente no se reduce a la transmisión del conocimiento, implica siempre, aunque el profesor no se lo proponga de manera consciente, una serie de influencias a nivel más profundo que redundan en la subjetividad del estudiante que lo hace ser sensible a los problemas de su región, del país y del mundo.

DILEMAS EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO

¿Por qué está hoy tan cuestionada la formación del abogado en Colombia? ¿Será que la formación en Derecho debe ir ligada a los problemas sociales más apremiantes y complejos de nuestro entorno? ¿Qué tipo de abogado se requiere para afrontar problemas complejos desde una perspectiva sociojurídica?

En esta época de acuerdos para una construcción de una cultura de paz, este es el perfil del abogado que se requiere que propenda por una sociedad que demanda con mayor frecuencia, condiciones de vida dignas, más justas y equitativas para todos, y acorde al papel central que deben cumplir los abogados en la construcción y el mantenimiento del orden social; no es suficiente un estudiante con un cúmulo de conocimientos jurídicos aislados de la realidad social.

Ya que la carrera de Derecho sigue siendo una de las disciplinas más estudiadas en la Región Caribe, vale la pena recordar que casi en todas las ciudades del caribe colombiano, las IES tienen al menos un Programa de Derecho y ello obedece precisamente al rol del abogado o abogada en los procesos de transformación del país, ya que la Región Caribe como otras de Colombia, ha sido marcada por la violencia, la desigualdad y el desequilibrio que se da en la aplicación de la justicia. Estos aspectos conllevan a repensar el perfil de ese nuevo abogado, con una profunda sensibilidad social y con un alto sentido ético, moral, que propenda por la justicia, la paz y la libertad. Y ese nuevo perfil debe ser formado

con modelos pedagógicos como el sociocrítico, el socialcognitivo que permitan que el estudiante reflexione sobre la realidad, sea crítico con sus posturas y capaz de proponer luego de su análisis para llegar a un cambio.

Se debe partir que en muchos Programas de Derecho de la Región Caribe se forma al abogado para que actúe frente al conflicto, y frente a la controversia pretende resolverla desconociendo el entorno social, lo cual riñe con el nuevo rol del abogado que debe ser formado en competencias pero para que se convierta en líder social, consciente de las necesidades de los demás asociados para asesorar al individuo que requiera de sus servicios profesionales de forma integral, y, de ser necesario, abogar para que se creen y se implementen nuevas instituciones dentro del ordenamiento jurídico, que permitan otorgar seguridad y verdadera justicia al conglomerado social (Molina, 2009).

Por otra parte, al estudiante de Derecho se le debe hacer partícipe de su proceso de formación lo que significa que se le debiera permitir cuestionar y criticar la enseñanza que recibe, el estilo pedagógico del docente, entre otros aspectos. La participación del estudiante en su proceso de formación en muchos programas de Derecho no llega hasta los comités curriculares, espacios para la discusión sobre el plan de estudios acorde al perfil del egresado o del profesional que se quiere formar.

La formación del abogado o abogada en la Región Caribe debe estar permeada de lo que es la investigación social y servicio social comunitario, con el fin de que el estudiante pueda estar en contacto directo con la realidad, donde desde los primeros semestres pueda percibir y comprender los problemas del ser humano y su entorno, su núcleo familiar, la sociedad y de esta manera pueda formar su propia conciencia ciudadana, humana y solidaria me-

dante su participación en la asesoría jurídica y social de carácter preventivo y de desarrollo, más que de entrar a combatir el conflicto desde los estrados judiciales.

Mediante este modelo de formación del nuevo abogado con fuertes cimientos en la investigación-acción como metodología para la construcción de los aprendizajes, se da cumplimiento a los cuatro pilares esenciales en la formación jurídica (UNESCO, 1998), aprender a conocer: conocimiento. Aprender a hacer: habilidades y aptitudes. Aprender a vivir juntos: actitudes. Aprender a ser: valores. Se requiere además una armoniosa relación dialógica entre las expectativas, necesidades y motivaciones de los estudiantes producto de sus exigencias sociales y cognitivas y las experiencias de aprendizaje que promueve el docente a través de la didáctica durante todo el proceso de formación, donde se centre en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Ello reclama –como a lo largo de este capítulo se ha venido sosteniendo– que al estudiante desde los primeros semestres se les haga partícipes en actividades de investigación articuladas a la proyección social, a los escenarios propios donde se va a desempeñar profesionalmente y a dar respuesta a las necesidades de su contexto, mediante un currículo flexible e interdisciplinar.

Desde la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho (Acofade) se ha realizado invitación a la comunidad académica en general para abrir el debate que oriente políticas claras generales que sirvan de derrotero a todos los programas de Derecho para mejorar la cualificación de quien estudia el saber jurídico, hasta el punto de pensar en un plan de estudios único para cualquier programa de Derecho, haciendo claridad que el currículo por competencias se hace indispensable para formar abogados.

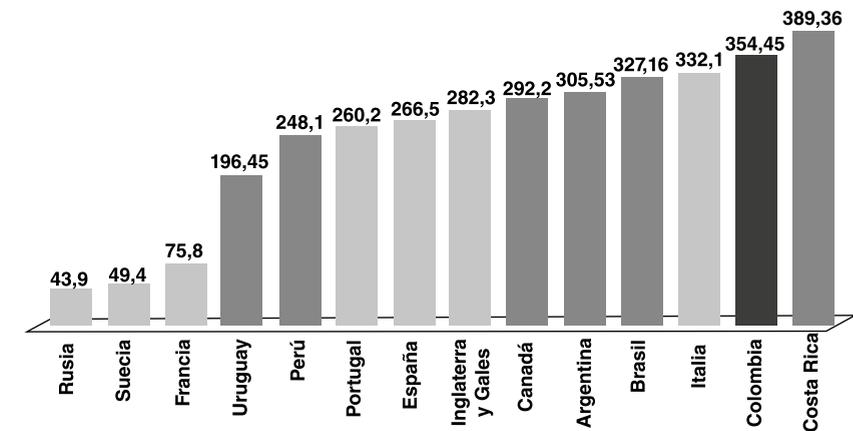
No se puede desconocer que pese a que por cifras suministradas por el Consejo Superior de la Judicatura, las sanciones por faltas cometidas por abogados en ejercicio van en aumento, la tendencia en Colombia es que la Profesión del Derecho sigue siendo una de las más apetecidas por quienes terminan su secundaria (<http://www.portafolio.co>), siguiéndole en orden de preferencia las ingenierías, administración de empresas, medicina y psicología.

Aproximadamente se cuenta en el país con más de cien programas de Derecho, y la acreditación se ha convertido en el dolor de cabeza de muchos de ellos, pues frente a la cantidad de programas, la calidad es el factor diferenciador.

Un estudio realizado por el Centro de Estudios de Justicia de las Américas encontró que Colombia ocupa el segundo lugar en el mundo con el mayor número de abogados, 354,45 profesionales por cada cien mil habitantes, así como lo muestra la gráfica:

Como lo evidencia la gráfica, Colombia es un país con un número significativo de abogados y cada vez más se ofertan nuevos programas de Derecho en las IES, lo que conlleva a preguntarse frente a esta gran demanda para formar futuros abogados por el currículo idóneo para la obtención del perfil del profesional del Derecho que requiere nuestro país y que verdaderamente le aporte y le apunte a que sean gestores del cambio ante los problemas económicos, sociales, políticos y jurídicos del entorno.

Figura 1. Número de Abogados por cada 100.000 habitantes



Fuente: Centro de Estudios de Justicia de las Américas. Reporte sobre la Justicia en las Américas 2008-2009. Comisión Europea para la Eficiencia de la Justicia, Sistemas Judiciales Europeos: Eficiencia y calidad de la Justicia - Edición 2010.

La abrumadora cifra de abogados debe romper con el paradigma de que el estudiante una vez finaliza su secundaria opta por estudiar Derecho con el convencimiento de la facilidad del abogado por trabajar de manera independiente, esto quiere decir, por ocuparse en el ejercicio de la profesión, “el abogado litigante”, aspirando a ganar cuantiosas sumas como honorarios.

Otra de las principales razones es que la profesión del Derecho tiene un campo laboral amplio que admite cualquier tipo de inclinación vocacional, que va desde el litigio, la asesoría, ser servidor o funcionario público, laborar en el sector privado, en la docencia, la investigación, es decir, el Derecho se convierte en una carrera que da prestigio, con múltiples opciones laborales y acceso a un número significativo y variado de cargos.

Así como la profesión del médico, indispensable para conservar una buena salud, el Derecho es una de las carreras indispensables para aportar al funcionamiento del orden social, político y

económico de los países. Partiendo de estas apreciaciones del imaginario se debe pensar entonces en el perfil del estudiante y del profesional del Derecho, ajustando los currícula a cubrir en la formación componentes que puedan dar luces a las grandes temáticas jurídicas y sociojurídicas que estén a tono con las necesidades sociales, políticas y económicas del país.

CONCLUSIONES

Por todo lo anterior, al perfil que se forme desde el aula se le debe fomentar la cultura de la capacitación permanente que requiere el abogado ya que las normas son cambiantes, por tanto el abogado siempre debe estar presente en seminarios, congresos, y posgrados (especializaciones, maestrías, doctorados, posdoctorados), ya que estos también se convierten en un requisito casi que indispensable para acceder a cargos, con una excelente remuneración y para que el profesional sea cada vez más competitivo.

Aquí es donde entra en juego la formación en investigación del estudiante de Derecho desde espacios curriculares y extracurriculares, su vinculación a semilleros de investigación, su participación en los proyectos de investigación científica que adelanten los docentes investigadores y desde allí al estudiante se le vaya formando en competencias investigativas para que cuando egrese y se convierta en profesional vaya con la cultura investigativa, factor clave en el éxito del nuevo abogado, que cuenta con un valor agregado apetecido para cualquier entidad pública o privada o para resolver de mejor manera y con otra mirada cualquier tipo de conflicto.

Si el profesional del Derecho se forma e investigación, le serán de mayor provecho los estudios de posgrados y se formará una masa crítica que fije derroteros en el manejo del país.

Se puede concluir además, de acuerdo a las anotaciones anteriores, que el perfil de estudiante de cualquier Programa de Derecho en el contexto nacional debe responder también a que su proceso de formación esté a cargo de un perfil de docente que se parte de la hipótesis que deba tener necesariamente formación en investigación y que para ello no basta solamente que el docente pueda tener estudios de maestría o doctorado, sino que a su vez sea investigador. Esto significa que tenga la experticia desde la investigación científica para que pueda retroalimentar los contenidos de su plan de aula con los avances o resultados de sus propias investigaciones para que ponga a tono a ese estudiante con los problemas jurídicos o sociojurídicos del contexto y dentro del área de profundización del Derecho.

Las competencias investigativas de quienes estudian Derecho y del futuro profesional de las ciencias jurídicas no solo está demarcada desde la formación investigativa dada desde el plan de estudios, sino además de lo que los docentes le incorporen a la docencia desde lo encontrado en resultados de estudios disciplinares e interdisciplinares que bien podrían trabajarse desde proyectos de aula que involucren varios componentes del saber jurídico, que compartan experiencias con semilleros de investigación, que estén en contacto permanente con los actores de un grupo de investigación y participen en sus publicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Estudios de Justicia de las Américas. Reporte sobre la justicia en las Américas 2008-2009 (2010). Comisión europea para la eficiencia de la justicia, sistemas judiciales europeos, eficiencia y calidad de la justicia.
- González, G. M. (2014). *La formación de abogados y abogadas Nuevas configuraciones*. La Plata: Imás.

- Molina Contreras, D. L. (2009). Repensar el perfil del abogado en un nuevo modelo de Estado Social de Derecho y de Justicia. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16).
- Monroy Cabra, M. G. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en Colombia. *Revista Estudios Sociojurídicos*, 1(1).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco, 1998.
- Rojas, M. (2009). No el abogado, mejor el doctor. La imagen social del profesional en Derecho. *Revista Estudios Sociojurídicos*.
<http://www.portafolio.co/tendencias/colombia-pais-mayoria-qui-re-abogado-79388>

La narrativa como paradigma liberador de la enseñanza del Derecho*

PORFIRIO ANDRÉS BAYUELO SCHOONEWOLFF†

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho ha presentado grandes dificultades a lo largo del tiempo, por lo que Instituciones de Educación Superior, asociaciones de Derecho y el Estado han buscado promover un cambio que permita que la educación sea generadora de conocimientos y reflexiones, que promueva un sentido moral, ético y crítico, que interprete los problemas sociales en aras de mejorar su entorno social, económico y político, para lo cual se han planteado estrategias académicas y económicas que potencien el desarrollo del pensamiento desde los más jóvenes en la educación primaria y secundaria, para que cuando el joven ingrese a la Educación Superior tenga bases académicas y personales fortalecidas.

En este sentido, se procura que la enseñanza del Derecho se

* Este capítulo de libro se desprende de avances de tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Simón Bolívar, 2016.

† Doctorando en Ciencias de la Educación –Cohorte 2–, Universidad Simón Bolívar. Doctorando en Filosofía con Acentuación en Ciencias Políticas, Universidad Autónoma de Nuevo León de México. Decano Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Simón Bolívar.
 pbayuelo@unisimonbolivar.edu.co

torne de calidad con las descripciones mencionadas; se propone un paradigma narrativo que permita la resignificación de una nueva teoría del Derecho, donde se posibilite una forma de pensamiento diferente al lógico formal en el cual ha transitado el Derecho, fomentando una triangulación dialógica entre el profesor, el estudiante y el medio.

El presente capítulo muestra avances teóricos de lo que puede ser una aproximación a lo que sería la enseñanza del Derecho en estos momentos en que esta disciplina, por un lado, atraviesa un mayor atraso metodológico frente a otras, y por otro, requiere adaptarse a la nueva condición social que surge con el postmodernismo.

De acuerdo a lo anterior, es conveniente realizar un empoderamiento de las concepciones actuales del Derecho que permita generar cambios en la enseñanza, pasando de la incertidumbre a la certidumbre, sin relegar de las escuelas y pensamientos epistemológicos del Derecho. De ahí, la influencia que debe existir por parte de la transdisciplinariedad, con la cual se podrán construir significados y descripciones de la realidad acordes a los conocimientos que trascienden por las disciplinas, nutriéndolos y complementando sus alcances y representaciones, lo que admitirá la concepción de un derecho complejo, comprensible a todas las manifestaciones humanas.

Estas dos desfavorables circunstancias llevan a la necesidad de un enfoque nuevo, obviamente, con un objetivo nuevo.

Para conseguirlo, se propone la narrativa, considerada como expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información.

DESARROLLO

Tomar las experiencias significativas de la cotidianidad con la intención de involucrar y tratar las preocupaciones que generalmente quedan excluidas de la ciencia normal, se manifiesta en el interés que existe actualmente por la narrativa.

La narración es la verdadera esencia de la enseñanza, el ámbito en que se desenvuelven profesores o investigadores, en el que se aprecia que el conocimiento de los profesores se transmite con sus propios términos mediante narraciones, y de este modo puede ser mejor comprendido el Derecho.

Reconocer la existencia y características de gravedad de la crisis en la enseñanza y práctica del Derecho –así como la pérdida de legitimidad de jueces y abogados– debe ser el punto de partida para proyectar una transformación eficiente que implique el estudio de nuevas alternativas de mejoramiento en la enseñanza de la ciencia jurídica, como la que se propone a partir de los argumentos que sustentan la narrativa.

Desde este punto de vista, la narración permite desarrollar la capacidad de interpretar las normas, los textos, la historia, a partir de lo cual, esa comprensión holística del Derecho y su entorno da sentido a lo que aprende, mediante juicios prácticos de vida y suministra la habilidad de construir y entender narraciones frente al mundo real de las cosas, especialmente en lo que atañe al Derecho.

Se plantea así la narrativa como herramienta útil y beneficiosa en la enseñanza del Derecho, que facilita una mejor transmisión de competencias cognitivas en la formación del estudiante, exigidas en el marco legal de la Educación Superior en el área jurídica.

En el mundo actual existe una gran preocupación de responsabi-

lidad sobre la Educación Superior. Las reflexiones y análisis realizados por agencias internacionales y organismos de carácter nacional acerca de la Educación Superior, marcan cambios conceptuales y nuevas políticas que deben ser acogidos por las instituciones que prestan servicios en este nivel de formación en el mundo.

Dichas reflexiones plantean que

La misión eminente de la Educación Superior es servir a la persona humana y a la sociedad; [que] a través de su función de investigación, sus cursos de estudio y entrenamiento, sus actividades cooperativas y sus alianzas con varios sectores sociales, (...) está llamada a contribuir en la apertura e iluminación de nuevos caminos para un mejor futuro de la sociedad y el individuo y para dar dirección y orientación a ese futuro. (Rodríguez, 2002, p.65)

En la presente década, se ha venido presentando en la Educación Superior un nuevo tipo de discurso que aboga por una nueva cultura académica que sea abierta a intereses cognoscitivos diversos, que asegure el pleno desarrollo intelectual de los estudiantes, que favorezca la flexibilidad en la selección y organización del conocimiento y en las prácticas de los profesores, en las cuales los principios de interacción y de comunicación pedagógica sean flexibles y faciliten y promuevan la formación integral del futuro profesional, lo familiaricen con los modos de indagación y la resolución de problemas y lo preparen para asumir los retos de la ciencia, la tecnología, sus usos sociales y sus relaciones con las modalidades socioculturales modernas. (Díaz & Nieto, 2005, p.40)

EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA NARRATIVA

El funcionamiento cognitivo y la elaboración del conocimiento tienen dos modalidades que se encargan de ordenar las expe-

riencias y construir las realidades que los seres humanos crean y recrean para sí mismos.

La primera de ellas es la paradigmática o lógica científica. Ella busca afanosamente, mediante pruebas empíricas y la construcción de hipótesis, encontrar la verdad absoluta. Para ello recurre a un proceso de categorización o conceptualización que le permita conformar sistemas lógicos en su accionar.

Allí se trasciende la individualidad para poder establecer una serie de reglas que permitan la generalización de los procedimientos que se llevan a cabo. A esta modalidad corresponde el sistema matemático, la lógica y las ciencias naturales, las que buscan precisión y exactitud.

La otra, es la narrativa. Tiene como fundamento la preocupación por la condición humana. No busca demostrar verdades sino establecer la verosimilitud de los acontecimientos sin importar si estos son verdaderos o falsos, es decir, que lo importante es establecer una relación entre los sucesos que permita recrear un acontecimiento con características propias y específicas para ese caso. Así, las pretensiones de la modalidad narrativa, a diferencia de la paradigmática, se centran en las historias e interacciones de los sujetos y no en las causas que propiciaron el hecho.

Estas dos modalidades de funcionamiento cognitivo, no necesariamente se excluyen; de hecho, deberían ser complementarias pero, ante todo son igualmente importantes. Cada una de ellas posee unas características que la identifican, un esquema de funcionamiento y unos procedimientos de verificación que tienen que ver específicamente con la naturaleza del contenido de lo que se está conociendo.

Para efectos de este capítulo, el tema se centrará en la segunda

de las modalidades con el ánimo de develar qué es la narrativa que se ha venido gestando con relación a la educación superior en Colombia.

LA NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los hombres construyen sus realidades a partir del ingreso de información y de los estímulos que van recibiendo, lo que se logra mediante de la percepción que cada uno tiene frente a los acontecimientos del día a día. Algunas veces el proceso suele ser corto, lo que se capta es rápido y fácil de asimilar. Otras veces, mucho más largo, ya que es más compleja la introyección y, por lo tanto, se necesita más tiempo para poder procesar la información y adecuarla a las necesidades de quien la está captando.

La percepción como tal es el proceso por el que cada cual logra asumir el mundo en el que se mueve y mediante ella establece qué hechos son importantes y relevantes para el desarrollo de sus vidas. De esta selección se desprende la manera en que cada quien vive y piensa, así como el modo en que elabora sus discursos.

Este mismo proceso que los seres humanos desarrollan en su día a día se utiliza en la construcción de modelos de conocimiento tales como la ciencia. En ella se establece una serie de interacciones entre diferentes elementos que posteriormente se dividen en formatos, en un tipo de actividades en donde los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y en general asignar interpretaciones a los actos y expresiones del otro. Estos formatos están simplemente determinados por la teoría y limitados por las presuposiciones (Bruner, 1999, p.58). Así, con ellos y con la experiencia que a su vez acumulan se generan, en el caso de la ciencia, tipos de problemas y categorías.

En el caso específico de las ciencias naturales y las humanida-

des, aunque todas tienen ese mismo principio, los formatos y sus experiencias hacen que se establezcan diferencias en sus objetivos y en su conocimiento.

Las primeras buscan afanosamente la construcción de un universo único y permanente, aun a pesar de que haya condiciones que hagan necesario la variación de este, como en el caso en que los conflictos humanos así lo requieran. El proceso de construcción de la ciencia tiene como eje central el que las hipótesis deben ser verificadas y dar un resultado final.

En el segundo caso sucede lo contrario. No se busca establecer una realidad única, pues, consideran que el universo es cambiante y como tal existen diversas formas de construir las realidades. Así cuando se realiza un relato, forma de materialización de la construcción del pensamiento social, al final de su proceso lo que se pretende lograr es –afirma Bruner– que “mediante la reflexión, el relato corresponda a alguna perspectiva que podamos imaginar o ‘sentir’ que es correcta” (Bruner, 1999, p.61).

Con estas diferencias, se puede establecer que mientras las ciencias naturales están orientadas hacia fuera, las otras, las humanidades, van hacia adentro, hacia las percepciones y perspectivas del mundo. Desde allí parte cada una de ellas para generar sus propias hipótesis, procesos que hacen las dos y donde se podría decir tienen uno de sus puntos de acuerdo.

Al mismo tiempo se diferencian, ya que las ciencias naturales producen hipótesis que se relacionan de manera directa con la intención de comprobar algo, de verificarlo, y las humanidades generan sus hipótesis con el ánimo de que permitan una gama de perspectivas humanas que sean “reconocibles para la experiencia imaginable”, es decir, posibilidades para la creación de mundos

diversos y posibles para los seres humanos (Bruner, 1999, p.63).

Cuando estas ciencias, tanto las naturales como las humanidades, son utilizadas en los procesos de enseñanza, se convierten en los instrumentos mediante los cuales los estudiantes mejoran su capacidad de conocer y la ejercen de forma sistemática. Ellas son ese vehículo que les permite a los aprendices pasar del estado del 'no saber' al de 'conocer', al de elaborar su discurso.

Este objetivo solo puede llevarlo a cabo cada estudiante de manera individual, sin decir con ello que no cuente con el acompañamiento necesario para su aprendizaje y para la elaboración de su propio conocimiento. Para este proceso es importante tener en cuenta lo que Bruner ha llamado el "currículum en espiral", el que se remite al proceso de creación de conocimiento que el estudiante debe forjar.

La propuesta se basa en la idea de que el aprendiz debe hacer un acercamiento inicial a las ciencias de forma intuitiva para recibir de una manera más formal, una orientación de su profesor que lo centre más en su proceso de aprendizaje. Este círculo informativo entre las dos partes del proyecto educativo se repite constantemente en espiral, es decir, que no es estático sino que avanza, se fortalece y progresa, hasta que el estudiante haya creado su propio conocimiento sobre el tema en cuestión.

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La narrativa tiene como característica fundamental para su existencia la coherencia en su discurso. Ella se logra mediante la construcción de narraciones o relatos, formas privilegiadas de este proceso, que permiten elaborar un grado importante de verosimilitud en sus argumentos.

Este proceso se lleva a cabo en un espacio-tiempos determinados, desde los que se construyen los panoramas de la acción y la conciencia. El primero de ellos (acción), remite a la elaboración del relato en sí y la meta que se tiene al hacerlo; el segundo (conciencia), determina la certeza que tienen quienes intervienen en el relato de lo que hacen o cómo es su participación en él.

Estos dos panoramas no son arbitrarios, están influidos por las características culturales de quien narra verbalmente o por escrito, ya que ellas indudablemente son las garantes de la actividad humana y como tales determinan todo lo que los seres humanos sienten, perciben, piensan o hacen.

De esta manera lo reconoce el doctor Juan Miguel González Velasco, Ph.D., cuando afirma

Los fenómenos del mundo son complejos. En ellos convergen multitud de elementos y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante.

Un mundo en que la interacción entre la perspectiva social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda. La injusticia social y la insostenibilidad ecológica presentes en la actualidad reclaman la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar en los individuos y en las colectividades que posibiliten a toda la ciudadanía del planeta a alcanzar una vida digna en un entorno sostenible. (2012, p.13)

Desde allí parte la narrativa en su proceso de construcción y reconstrucción social. La narrativa, como ya se mencionó, se ocupa de los seres humanos, de sus intenciones y de las vicisitudes o ires y venires que estas intenciones tienen como constructo y que son

traducidas a través de los relatos que el autor realiza para crear y recrear en este proceso.

Ningún relato tiene limitaciones inherentes a él, no están determinadas *a priori*. Cuando ellas se presentan es porque pueden ser establecidas por quien hace el relato. De no ser así, él es libre, amplio, infinito, no convencional, modificable por las diferencias culturales, las formas de vida y de sentir de quien lo elabora y por las circunstancias de tiempo, lugar o circunstancias propias.

Este proceso de elaboración de la narrativa y de la creación de sus relatos, requiere de un sistema simbólico como el lenguaje, el que está constituido por los sonidos del habla, pasando por los niveles intermedios de las intenciones que se tienen para hacerlo y del discurso que se elabora para ordenar y clasificar dichas intenciones.

En este discurso que es el resultado final, Bruner (1999, p.37) plantea tres propiedades que son fundamentales. La primera de ellas es la presuposición en la cual el lector crea para sí una serie de significados frente a lo que lee; la segunda es la subjetificación, que es la descripción de la realidad a través del filtro de los protagonistas de la historia, y la tercera es la perspectiva múltiple, consiste en que cada lector puede interpretar de manera diferente el mismo relato.

Con estas propiedades y con las posibilidades que ellas brindan a los lectores para recrear los significados que los relatos tienen, se lleva a cabo el proceso de subjuntivización, es decir, ese “intercambio de posibilidades humanas y no certidumbres establecidas”, que permite interpretar y develar los significados de manera individual (Bruner, 1999, p.24).

DERECHO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Para la formación del abogado, los programas de Derecho deben propender por una sólida formación jurídica, humanística y ética, que garantice un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad; por una capacidad analítica y crítica para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, así como del impacto de las normas frente a la realidad; suficiente formación para la interpretación de las corrientes y teorías jurídicas; desarrollo de habilidades comunicativas básicas en una segunda lengua; adquisición de competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas; capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario; además, propenderá por un componente transversal orientado a la formación del estudiante en el análisis lógico-conceptual, en la interpretación constitucional legal y en la argumentación jurídica, como se referencia en los Decreto 2802 de 2001, en la Resolución 2768 de 2003 y en el Decreto 1295 de 2010.

Así mismo, los programas deben tener una estructura curricular flexible mediante la cual organice los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos de aprendizaje posibles para el desarrollo de las competencias esperadas. La flexibilidad curricular debe atender, por un lado, la capacidad del programa para ajustarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y, por otro, a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes. De igual forma, este abogado ideal debe disponer de atributos críticos y analíticos para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, y el impacto de las normas frente a la realidad, lo que deriva en un énfasis que apunta al trabajo interdisciplinario (Silva, 2006, p.63).

La enseñanza del Derecho en Colombia sigue el planteamiento germánico romano y tiene su origen en el constructivismo civil.

Es innegable la contribución que han prestado estas dos culturas, sobre sus códigos civiles como el *code civil* francés de Napoleón, y el *Bergerliche Gesetzbuch*, que ya no son aplicables a las necesidades sociales de nuestros tiempos.

Es por esto que resignificar la enseñanza del Derecho, más en la práctica que en teoría, es tarea un tanto difícil, no imposible, que sugiere retrotraerse a los orígenes del derecho natural, concebido como una necesidad de la convivencia social del hombre y para enmarcarse en los preceptos de su inicial religiosidad; al surgimiento del derecho positivo como conjunto de reglas, regulador del derecho natural; a la relación entre el derecho natural y el derecho positivo; a las contradicciones creadas por los partidarios de uno y otro derecho (naturalistas y racionalistas), y a la metodología empleada a través del tiempo para transmitir los conocimientos de esta disciplina. Es esta última parte es donde debemos concentrar nuestro análisis de cómo ha sido, cómo es y cómo podría ser la enseñanza del Derecho para extraer una didáctica más fecunda acorde con los planteamientos jurídicos que con mucha frecuencia se sustraen de lo normativo y exigen soluciones justas de bien común.

Paul Kahn (2014) sostiene que una nueva disciplina cultural a cerca del Derecho, debe empezar donde Kant comenzó su esfuerzo original de una filosofía crítica, con el tiempo y el espacio. Denominó a esta rama de su estudio como Estética, entendida esta como el estudio del tiempo y el espacio dentro de la experiencia jurídica, donde las creencias y las prácticas se hacen posibles.

El Derecho es una organización de instituciones, prácticas, personas y objetos dentro del proyecto histórico y espacial presente. El Derecho ocupa un tiempo y un espacio no como un objeto en el mundo natural sino como una construcción de significados tem-

porales y espaciales de la imaginación. El tiempo del Derecho es la historia, y su espacio su aplicación. Esto es lo que sería una estética jurídica.

Si nos remitimos a la teoría de la explicación y divulgación, que se ha convertido en una teoría de signos y textos, allí se nos indica que sin la segunda no puede existir la primera, y ambas incluidas en la narrativa hallan lugar en la Filosofía del Derecho con las formas de teorías de la “precomprensión” y “la hermenéutica” de Esser (1972) y Gadamer (1974) respectivamente.

CONCLUSIONES

Se puede concluir en este capítulo que lo que se plantea es que si la narrativa libera a la positividad del Derecho de su ontología fundamental, esa positividad le vendrá ahora de una estructura narrativa más amplia a la que pertenece el Derecho. El jurista se resiste a aceptar que el Derecho pierda su base ontológica que ha tomado “desde afuera”, dejando de lado que el Ser no puede apartarse del relato (ser humano) porque es él mismo que establece y ofrece fundamentos que se divulgan, explican, relatan e interpretan, dando cabida al hermeneutismo. Se dice que los acontecimientos mismos crean su necesidad y satisfacen seguidamente la necesidad de tener un fundamento.

“Solo la construcción narrativa de la realidad (jurídica) “instituye” artificialmente el Derecho. La narrativa resulta extraña para el jurista, ya que articula la seguridad del Derecho sobre una base ontológica que, por así decirlo, le viene dada “desde afuera” (Broekman, 1997, p.64).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Broekman, J. M. (1997). *Derecho, Filosofía del Derecho y Teoría del Derecho*. Santa Fé de Bogotá: Temis.

- Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, M. & Nieto, L. (2005). La formación de profesores en la Educación Superior en Colombia: problemas, conceptos, políticas y estrategias. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1-19.
- Esser, J. (1972). *Precomprensión y método en el curso de la justicia*.
- Gadamer, H. G. (1974). *Hermenéutica*, en *Diccionario Histórico de la Filosofía*. J. Ritter.
- González, J. M. (2012). *La Teoría Educativa Transcompleja*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Kahn, P. (2014). *Análisis Cultural del Derecho: Una Reconstrucción de los Estudios Jurídicos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (20 de diciembre de 2001). Decreto 2802. Estándares de Calidad para programas de pregrado en Derecho. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación - ICFES.
- Nacional, M. d. Educación (20 de abril de 2010). Decreto 1295 de abril 20 de 2010. Reglamentación de los Registros Calificados de Programas Académicos de Educación Superior. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. Educación (13 de noviembre de 2003). Resolución Número 2768. Estándares de Calidad para los programas de pregrado en Derecho. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, R. (2002). *El debate internacional sobre la reforma de la Educación Superior Perspectivas nacionales*. Cali: UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura.
- Silva, G. (2006). Prospectivas sobre la Educación Jurídica. En R. Perez & J. Rodriguez, *La Formación Jurídica en América Latina* (pp.29-100). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Mitos, tensiones y escenarios de la formación investigativa en los abogados*

INÉS RODRÍGUEZ LARA†

Solo a través de una pedagogía investigativa interdisciplinar se resignificarán la formación investigativa en los programas de Derecho.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como propósito presentar la formación investigativa desde una mirada interdisciplinar que permita formar al futuro abogado para el análisis crítico y reflexivo de la realidad social e interpretar las leyes, producir habilidades investigativas orientadas a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación en la realidad social, situándolo como actor y facilitador de los procesos de desarrollo y cambio social.

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Educación Superior ha reconocido que no puede quedar restringido este nivel de la educación a la solo transmisión de conocimientos

* Este capítulo se deriva del trabajo de tesis doctoral titulado "Resignificación de la formación investigativa en los programas de Derecho", Investigación en curso.

† Docente, Abogada, Especialista en Derecho Procesal-Laboral. Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación.

y por tal razón le ha apuntado a la formación integral, a lo ético, a interacción en el mundo, a las nuevas tecnologías y a la investigación. En este último aspecto el documento de Política y Calidad de la Educación Superior de la Unesco (1995) ha expresado que:

La Educación Superior debe dedicarse plenamente a la investigación ya sea en el sentido estricto o en la formación investigativa (p.6).

Es así, que los programas y/o Facultades de Derecho de la Región Caribe que tienen por objeto la formación de abogados reconociendo que el abogado tiene funciones muy relevantes en la sociedad tales como administrador de Justicia, operador de Justicia, Consultor, asesor e investigador de las problemáticas jurídicas y socio jurídicas y de ahí su especial lugar entre las profesiones ya se han iniciado un análisis de la situación actual del proceso de formación de los abogados.

En esta primera década del siglo XXI se ha iniciado una revisión y análisis de la situación de los programas de Derecho y por ende de la formación de abogados. Se conocen los estudios recientes realizados por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y el Derecho y Asociación Colombiana de Facultades de Derecho en lo atinente a la calidad de los programas de Derecho que tienen por misión la formación de abogados; pero también se conocen análisis con respecto a la formación de abogados y la democracia, la formación del abogado y la oralidad, entre otros.

El trabajo de tesis doctoral del cual se deriva este artículo se desarrolla en un contexto en el cual la formación de abogados se caracteriza por el aprendizaje memorístico de preceptos, leyes, decretos incorporados en códigos, análisis de sentencias que se han esquematizados. Con currículos disciplinares, con porcenta-

jes bajos de flexibilidad curricular y en cambio un porcentaje alto de rigidez.

Al momento de realizar análisis de la situación actual se determina que existe una crisis en la formación del abogado y como lo afirma Giacometro y García (2000):

la mayor deficiencia en los programas de Derecho y por ende en la formación de abogados es que hay un exceso de teorización en detrimento de la ampliación práctica y la falta de formación en investigación.

Al abordar lo que ha sido desde sus inicios el proceso de formación investigativa en Derecho, el profesor Witker J (2008) expresó:

La investigación jurídica se encuentra en una crisis generalizada en América Latina; varias son las causas que tentativamente explican la situación: el predominio de la concepción positivista-formalista del Derecho, El aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales que impiden enfoques globales a los problemas jurídicos, una enseñanza jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos (p.56).

Se impide así la actitud crítica y reflexiva de los estudiantes y de los profesores, el análisis de las problemáticas jurídicas y socio- jurídicas del entorno, creando barreras para que confluya la interdisciplinariedad en los planteamientos de soluciones a las mismas.

A estos aspectos, causales de la crisis se deben adicionar los complejos retos del mundo globalizado, que plantea y exige a los

sistemas jurídicos una interacción al mundo globalizado; para ello, se hace necesario pensar y crear nuevos enfoques que adecuen el Derecho a las necesidades de la sociedad contemporánea. Para ello, el fortalecimiento del proceso de formación investigativa sería uno de los elementos que requerirán una nueva mirada, un nuevo enfoque.

DESARROLLO.-

Al realizar el reconocimiento de la realidad de acuerdo a la información que los programas de Derecho de la Región Caribe registran en su planes de estudio se encuentra que la formación investigativa en los programas de Derecho se caracteriza por el asignaturismo en: epistemologías, metodologías y seminarios, producto de la revisión y análisis de los planes de estudio de programas de Derecho de las Universidades de la Región Caribe que muestran una serie de asignaturas distribuidas en los semestres, en algunos casos con dos, tres, cuatro o más asignaturas; en unas más que otras.

En el mismo sentido, se presenta mucho desconocimiento del papel de la investigación en la formación profesional del abogado y de los elementos de una práctica pedagógica que permitan generar una auténtica cultura científica y que conviertan la investigación efectivamente en el eje transversal del currículo, en la medida que los profesores no muestran interés por formarse como investigadores, cuentan en muchos casos con escasa experiencia investigativa.

De la misma manera, otra estrategia utilizada para el desarrollo del proceso de formación investigativa por los programas de Derecho son los semilleros de investigación, entendidos como espacios donde los estudiantes se relacionan con los investigadores en sentido estricto, se familiarizan con los proyectos de investigación

y muchas veces hacen partes de redes, entre ellas la Red Colombiana de Semilleros de Investigación. No obstante, al revisar que tanta es la participación de los estudiantes del programa de Derecho, se colige que el número de estudiantes que hacen parte de estos semilleros es muy reducido y poco representativo frente al número de estudiantes con que cuenta cada programa.

De la misma manera se desconocen espacios que son caldo de cultivo para identificar problemas de investigación que pueden dar origen a monografías, trabajos de investigación y proyectos de investigación según sea el caso, como lo atinente a las prácticas de consultorio jurídico que conforme al Decreto-Ley 196 de 1971 y la Ley 583 del 2000 tienen un carácter obligatorio para los estudiantes de los dos últimos años de formación de los programas de Derecho; que no tiene otra razón de ser que es la falta de articulación entre las funciones de los programas de extensión-proyección social con la función investigación.

Así mismo, cuando se revisan tanto el plan de estudio en lo relacionado al total de créditos académicos como el total de créditos académicos para el área de investigación se encuentra que escasamente el total de créditos académicos que corresponde a un porcentaje inferior al 10 % en el mejor de los casos con asignación al proceso de formación investigativa.

Ahora bien, el proceso de formación investigativa tendrá como finalidad la de aprender (formar en) las actividades propias de la investigación, familiarizarse con la investigación donde sobresalen la docencia investigativa, los cursos mismo de investigación, la participación en semilleros de tal manera que el abogado aprenda a investigar y así se podrá reconocerse el abogado investigador que piensa el Derecho de manera crítica y reflexiva y los problemas del entorno.

Por lo anterior se formula la siguiente pregunta científica:

¿Cuáles serían los fundamentos pedagógicos y curriculares para la resignificación de la formación investigativa en los programas de Derecho?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS.

- ¿Cuáles son las características del proceso de Formación investigativa en los programas de Derecho?
- ¿Cómo conciben los profesores, estudiantes y directivos, de los programas de Derecho el proceso de la formación investigativa?
- ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y curriculares de una propuesta para la resignificación de la formación investigativa en los programas de Derecho?

El problema de investigación se describe en el desconocimiento del papel de la formación investigativa en los abogados, la asignaturalización de epistemologías y seminarios de investigación, la disciplinariedad que ha caracterizado las prácticas investigativas en los programas de Derecho, los estudiantes pasivos y receptivos y la falta de docente investigadores. Finalmente se puede formular el problema jurídico de la siguiente manera: Cómo generar una didáctica que resigne la formación investigativa en los abogados.

Ahora bien, el problema de investigación del trabajo de tesis doctoral que se presenta en este trabajo, no es nuevo, si se tiene en cuenta que la tesis a favor de la enseñanza en investigación para los abogados fue acogida por el Primer Seminario de Facultades de Derecho realizado en Lima Perú, en el año de 1961. No obstante, es después de la Constitución Política de 1991, con la Ley 30 de 1992, es decir a finales de siglo XX y comienzos de este siglo que se inicia el desarrollo de la formación investigativa en los programas de Derecho.

APROXIMACIONES QUE JUSTIFICAN LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.

El Derecho no podría quedar reducido al estudio del ordenamiento jurídico vigente, a la elaboración de demandas y contestaciones, al estudio los aspectos administrativos y procesales; es necesario ampliar la acepción del Derecho contemplándolo como aquel eje articulador de las problemáticas sociales que afronta y que debe resolver el Estado Colombiano.

Por lo anterior la comunidad científica y los programas de Derecho están comprometidos en formar un abogado con solidez académica y competencias investigativas centradas en el objeto epistemológico de la formación jurídica, para que el saber profesional se adapte a los continuos cambios del país respondiendo a sus necesidades sociales, interpretando la realidad jurídica.

Como consecuencia debe orientarse el proceso de formación universitaria del pregrado de Derecho, en el sentido de procurar un adecuado equilibrio en la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos con miras a formar al mismo tiempo al profesional de hoy y del futuro, al jurista del sistema jurídico colombiano y al investigador para que identifique los problema de un contexto, para que así defina y enmarque el problema central, de tal manera que formule muchos interrogantes a los cuales deberá darle respuestas en las conclusiones y atreverse a brindar recomendaciones o actividades propositivas para corregir y prevenir la situaciones de problemas futuros.

Es relevante entonces, indagar como se han venido realizando el proceso de formación en investigación en los estudiantes de Derecho de la Región y aportar a ellos una práctica pedagógica interdisciplinar que fortalezca la práctica investigativa en los pre-

grados de Derecho, para que afronten y se articulen con la investigación científica de los niveles de especialización, maestrías y doctorados.

Finalmente, los requerimientos-necesidades de la tesis doctoral se sustenta en la medida que hay nuevas formas y exigencias de leerse el Derecho, en el mismo sentido la relevancia en el contexto social del profesional del abogado “No hay sociedad donde los abogados no jueguen un rol sustancial en el mundo de la vida, del espacio y el tiempo” (Gibson, 1961, p.34).

De ahí, que su lugar en el universo de las profesiones ha de ser de gran connotación, teniendo en cuenta que su campo de acción está presente en la gestión, en la administración y en las funciones del poder público, en la solución de conflictos entre ciudadanos y entre estos con el Estado, y en la facilitación de los negocios jurídicos, como operador de justicia.

El alcance de este trabajo de investigación, es una real y efectiva curricularización de la formación investigativa Interdisciplinaria, con verdaderos docentes que desde su práctica pedagógica fomenten, ejemplaricen la cultura investigativa, con planes de estudio que tengan presente y peso el área de formación en investigación, que se tenga en cuenta el espacio de las prácticas de consultorio jurídico donde los estudiantes de los programas de Derechos durante sus dos últimos años deberán asistir, asesorar a las personas que estén enfrentando una problemática acompañados de un asesor o tutor que promueva la investigación, que se articulen las funciones propias del programa docencia, extensión e investigación, y todas las estrategias tendientes a resignificar la formación investigativa.

El carácter innovador es el fortalecimiento de las prácticas in-

vestigativas, pensando en los abogados reflexivos, críticos que se requieren para el siglo XXI.

ASPECTOS METODOLÓGICOS A TENER EN CUENTA.

En un primer momento el paradigma que orienta el proyecto de investigación es el histórico hermenéutico, teniendo en cuenta que a través de una interpretación y comprensión profunda se caracteriza el problema de investigación. En un segundo momento la orientación la dará el paradigma crítico-social que con un interés emancipatorio pretende fundamentar una didáctica para desarrollar la formación investigativa en los programas de Derecho. El método de investigación es el Inductivo y la población está dada por los 38 programas de pregrado de Derecho distribuidos en los 7 departamentos que la conforman, de los cuales 10 programas corresponden al Atlántico, 12 a Bolívar, 3 al Cesar, 6 a Córdoba, 3 a Magdalena, 3 a Sucre y 1 a La Guajira.

De los 38 programas con que cuenta la región, 23 de ellos pertenecen a instituciones de Educación Superior que han obtenido el reconocimiento de Universidad por el Ministerio de Educación Nacional y 5 de estos cuentan con el reconocimiento de alta calidad.

La formación investigativa en los programas de Derecho es una temática que no es nueva, y que ha sido objeto de estudio en el tiempo. En un principio, estas prácticas han sido cuestionadas y es así que encontramos la tesis en contra la enseñanza a investigar, fundamentada en el elemento “que debe investigar aquel que tiene vocación para hacerlo” (Jiménez de Azua, 1962, p.57).

No obstante, se ha aceptado y se ha venido trabajando la tesis de la defensa de la formación investigativa en los abogados, cabe traer a colación a Aníbal Bascuñán Valdés, (1950, p.35) quién ha afirmado:

Amén de que dónde y cuándo podrá encontrarse un joven con vocación de sabio, sino es precisamente en la enseñanza de la investigación.

Al revisar la producción escrita que ha estudiado, descrito y buscado las implicaciones previas de lo que ha sido el proceso de formación investigativa en los programas de Derecho se parte de los estudios realizados en España por González Ruiz (2010) que para resaltar la importancia de desarrollar la formación investigativa ha expresado: “el papel de la formación investigativa en los programas de Derecho tiene un rol destacado e incentiva al alumno a pensar el Derecho”. Este aporte, contribuye a los requerimientos y el aspecto innovador de esta tesis doctoral. En este mismo sentido, en México se encuentra lo expresado por Lara, (1997): la formación investigativa en los programas de Derecho debe ser todo un sistema procesal de cambio social”. Ahora bien, problematizando la realidad en México, Witker, (1995) se ha referido afirmando: “la formación investigativa es una de las áreas menos consideradas en la programas de Derecho de América Latina”

Pero al mismo tiempo propone que el proceso de formación investigativa debe ser integrado. Para lo atinente a la caracterización del proceso en México, Hernández S, (1993) dijo: “la formación investigativa en los programas de Derecho ha tenido un carácter documental”.

Iniciando esta revisión, en Venezuela se encontraron los aportes de Andrés Bello (1993) y Esteves José (1998), ambos hacen referencia a cómo debe ser el proceso de formación investigativa en las escuelas de Derecho del país y precisan “la formación investigativa en Derecho debe considerar las direcciones metodológicas, normativas, realistas y empíricas del Derecho y para que se ha autentica debe familiarizarse con la práctica”.

En Chile, se debe reconocer y destacar que de los países de América Latina, es donde desde la década de los sesenta del siglo pasado se ha venido proponiendo y problematizando lo alusivo al proceso de formación investigativa en los programas de Derecho y se parte de los aportes del defensor de la tesis de enseñar a investigar en Derecho, Bascuñán (1950, p.43) mencionó que “el método y la técnica de investigación debe enseñarse a la par del sistema jurídico vigente”, un abordaje de la relevancia del proceso y de su simultaneidad con el ordenamiento jurídico.

También, se encuentran los trabajos realizados por Álvarez Undurraga (2003, p.25), quién después de sintetizar la problemática en la disciplinariedad, el exceso de la técnica que ha caracterizado la formación investigativa propone que: “la formación investigativa debe tener una función interdisciplinaria”.

Lo anterior implica toda una propuesta didáctica basada en el sentido amplio de la interdisciplinariedad, que no es otra cosa que el producto final de este trabajo de tesis doctoral.

Seguidamente, en Argentina, otro país latinoamericano Orler J, (2009) plantea:

el problema de cómo se enseña a investigar atraviesa a todas las instituciones académicas y proyectos pedagógicos de la enseñanza superior en ciencias sociales en nuestro país y en América Latina.

Es así, que con lo anterior se fundamenta el problema de investigación de este trabajo.

Ahora bien en Colombia, hay que reconocer que se muestra interés en este tópico y se debe destacar trabajos con aportes a la problemática, entre los cuales, Carreño M, (2012, p.34) ha afirmado:

“la investigación tiene que ser una competencia para el estudiante de Derecho y el abogado”, la formación investigativa elevada a la categoría de competencia se convierte en un saber hacer investigación.

De igual manera, García Villegas y Cesar Rodríguez (2003) como resultado de una investigación han determinado que:

la proliferación de estudios interdisciplinarios con enfoque crítico en la formación Investigativa en los programas de Derecho ha sido desordenada.

En materia de experiencias investigativas el diagnóstico realizado por Mejía Walker y Montoya Ruiz (2005, p.31) de la Universidad de Antioquia, pretendiendo mostrar las tendencias de las prácticas investigativas en Derecho; también abordan un análisis del desarrollo del proceso de formación investigativa y precisan:

se evidencia que hoy se está formando en las facultades de derecho de Colombia una nueva generación de abogados que se está inquietando por la investigación.

No obstante también concluyen:

“Igualmente, los esfuerzos institucionales deben ser aún mayores y deben dirigirse a dotar a los estudiantes de herramientas investigativas para que se formulen preguntas, presenten hipótesis y formulen posibles soluciones desde su objeto de estudio a problemáticas que despiertan sus intereses contribuyendo así al desarrollo de la cultura investigativa jurídica en el país y al fortalecimiento de las comunidades académicas” (p.62).

Es claro observar que se requieren políticas institucionales que regulen, prácticas pedagógicas de profesores que desarrollen y fomenten la investigación.

En la región Caribe, se connotan los estudios y sus aportes de Mora R, (2008, p.45) cuando propone “una curricularización de la formación investigativa en los programas de Derecho” y de Restrepo B, (2010, p.15), quien como producto de su trabajo de investigación considera que : “la formación investigativa es un problema pedagógico y por lo tanto debe ser estudiado desde la educación”

Se debe considerar que es el espacio de los doctorados el llamado a tratar de resolver este problema.

La investigación como proceso de formación es un proceso de elaboración de saberes que emanan de la reflexión sistemática, producto de la relación directa entre la teoría y la experiencia pedagógica, tanto por parte del estudiante, como del maestro gestor, del orientador del aprendizaje, de la institución educativa y de la comunidad en general.

Es por eso que el proceso de formación investigativa no se puede concebir como un conjunto de asignaturas planteadas en el plan de estudio, a un semestre o aun espacio especial, se instaura como un proceso de producción de impacto, constante y continuo, liderado por los estudiantes y docentes en colectivos de trabajo de acciones interdisciplinarias, que potencien la "reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, para que aprendan a ver, a observar, a analizar y entender lo que hacen, viven y aprenden, y para que se inicien en la cultura de la investigación" (Documento marco M.E.N., 2000, p.52).

Los referentes teóricos que sustentan el trabajo de investiga-

ción y que conforman la red teórica se inicia con la Teoría de la pedagogía crítica de Freire como esa propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones, con docentes con capacidad pedagógica para actuar como intelectuales transformativos, los elementos de la teoría que se trabajaran aquí es la conciencia crítica, la transformaciones y la contextualización.

Se sumara la Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel que contempla todo un proceso por medio del cual se relaciona una nueva información con otra ya existente para así tener un conocimiento holístico que supere la repetición y los elementos de la teoría que conjugaran son las ideas previas, la nueva información y los elementos de significado y sentido.

Con los aportes teóricos de Bourdieu (2000, p.39), al referirse a la naturaleza y estructura del Derecho lo concibe como todo un campo de relaciones, que presentan puntos de encuentros polémicos y por lo tanto se opone a concebir el Derecho como el conjunto de normas, decretos leyes y otros aspectos normativos es así que expresa: “la perspectiva puramente interna y objetivista con que se ve al Derecho como un conjunto de normas incorporadas en una estructura formal, restringe la evolución del Derecho”(p.35). Por lo que se ha referido al campo intelectual del Derecho.

Luego, en la misma dimensión, y mostrando coherencia surge Habermas (2004, p.22) cuando se opone a concebir o mirar el Derecho como una instancia y propone: “la teoría de la acción comunicativa en la que razón comunicativa se constituye en su centro; pues, es el medio lingüístico en donde se concatenan las interacciones y se estructuran las formas de vida”. Por consiguiente en ese mundo de relaciones que conforman el Derecho y que plantea Bourdieu es pertinente y eje articulador la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Sera entonces la teoría de la acción co-

municativa la que se utilizará en ese proceso de conciencia crítica, análisis crítico y reflexivo propuesto por Freire como condiciones de la pedagogía crítica al realizar la caracterización de lo que ha sido el proceso de formación investigativa en los programas de Derecho.

Otro fundamento teórico, es la Teoría de la Formación basada en competencias de Tobón como centro de la Política Educativa Colombiana, como base fundamental para orientar el proceso aprendizaje-enseñanza que con llevaran a la integración, cambios y transformaciones. Y la investigación-acción educativa de Eliot J, que “comprende, interpreta una práctica, y sugiere el cambio para mejorarla”, Por consiguiente, se exige una renovación pedagógica compleja dentro de los programa de Derecho que exhorte a la resignificación y reformulación del proceso de formación investigativa.

CONCLUSIONES.

- La formación investigativa permite al estudiante estar al tanto de los cambios que se producen en el dinámico mundo del conocimiento jurídico, además, con la consolidación de las nuevas tecnologías de la información el alumno buscará por sí mismo los materiales de enseñanza del Derecho; por lo que resulta importante la orientación del profesor reseñándole cuáles son las fuentes relevantes para el estudio, cómo se debe hacer dicha búsqueda de la información y realizarse esa búsqueda.
- La investigación en el Derecho significa una actitud indagadora del estudiante, construyendo sus propios conceptos a partir de las diferentes posiciones conceptuales que deberá estudiar; por lo tanto, supone una actividad creativa, sistemática e interdisciplinaria en la cual existe una interacción entre el sujeto (investigador) y su objeto (el conocimiento) que se intenta aprehender. Esta interacción también se da entre las normas y la realidad social regulada.

- Finalmente, la formación investigativa en los programas de Derecho es una mediación que intenta superar los procesos memorísticos y reiterativos de datos que aparecen en los códigos y en las leyes, sin una capacidad mínima de análisis, sin reflexión ni interpretación crítica del fenómeno o institución jurídica estudiada. Debe ser una implementada para desbloquear la perspectiva positivista, normativista y exegética, que reduce el Derecho a lo que dicen las normas escritas, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad
- Por consiguiente es inminente fundamentar una práctica pedagógica que replanteen y transformen las prácticas investigativas en la formación de abogados, una propuesta con carácter transformativo en procura de superar la crisis y que permita dar un salto de la práctica que asuma que la formación investigativa es un proceso de elaboración de saberes que emana de la reflexión sistemática, producto de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, tanto por parte del estudiante investigador, como del docente investigador, de las instituciones y de la comunidad general.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alvarez, G. (2003). *Importancia de la metodología de la investigación jurídica en la formación del abogado*. La semana jurídica, año 3, 139: 14, Santiago de Chile, semana del 7 al 13 de julio.
- Bascañán, A. (1950). *Manual de Técnicas de la Investigación Jurídica*, Chile.
- Bourdieu P. (2000). *La Fuerza del Derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá Ediciones Uniandes. Siglo del Hombre Editores, Bogotá D. C.
- Constitución política de Colombia de 1991.
- Carreño M. (2012). *Revista Estudios Jurídicos de la universidad de*

- caldas*, Colombia.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Doctorado en ciencia de la educación rudefcolombia Editorial: papairo. Pereira.
- Documento marco MEN, 2000.
- Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior, Unesco 1995.
- Florez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*, Colombia.
- García, V & Rodríguez (2003). *Derecho y sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*.
- Giacometto A. (2000). *Crisis en la enseñanza del Derecho*. Ediciones: Librería del Profesional, Bogotá.
- Gibson, Q. (1967). *La lógica de la investigación social*.
- González, J. (2010). *Artículo: reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho*, España.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action* (Boston: Beacon Press).
- Hernandez, S. (1993). *Técnicas de investigación jurídica y metodología jurídica*, México.
- Jimenez de Azua, L. (1962). *Tesis en contra de la enseñanza de la investigación en la universidad*.
- Lara, S. (1996). *Procesos de investigación jurídica*. Mexico.
- Mora, R. (2002). *Currículo, docencia e investigación en la formación de Abogados*, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Orler, J. (2009). Una aproximación a las prácticas educativas: *la asignatura "epistemología y metodología de la investigación"*, Argentina.
- Perez, J. (2000). *Metodología y técnicas de la investigación jurídica*, Colombia.
- Restrepo B. (2003). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para Evaluar la investigación Científica en Sentido Estricto*. CNA, Colombia. Recuperado de:

SENAR%20A%20APRENDER.htm

Sanchez, O. (2008). Hacia un paradigma emergente de la planeación: *resignificación desde las instituciones universitarias*. Tesis doctoral. Documento inédito. Biblioteca facultad de educación, departamento de teoría e historia de la educación. Universidad de Salamanca. Salamanca

El trabajo legal clínico como estrategia pedagógica para la formación de abogados:

*Experiencias significativas de intervención social y litigio estratégico en materia de discapacidad desde la Universidad Libre Seccional Pereira**

LUISA FERNANDA HURTADO CASTRILLÓN†

INTRODUCCIÓN

Este capítulo refleja una reflexión en torno al desarrollo del trabajo clínico que se viene desarrollando al interior del Grupo de Investigación en Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre Seccional Pereira, a partir de un escenario constitucional específico como lo es la discapacidad. Las acciones afirmativas para la protección de los derechos de las personas con discapacidad se constituyen en acciones públicas y privadas tendientes a hacer efectivo el derecho a la igualdad de grupos considerados como de especial protección, desde el acompañamiento

* Capítulo derivado del proyecto de investigación “Clínica jurídica en acciones de interés público en materia de discapacidad para el eje cafetero” liderada por la Mg. Luisa Fernanda Hurtado Castrillón, Dra. Alexandra Hurtado Maya como auxiliar de investigación. Fecha de inicio: Febrero de 2012, fecha de terminación: diciembre de 2015. CJAIP – Universidad Libre Seccional Pereira.

† Abogada, Magíster en Educación Superior con énfasis en Investigación. Especialista en Docencia para la Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Estudiante de Doctorado en Derecho, Universidad Libre Sede Bogotá. Líder del grupo de investigación en Derecho Constitucional categoría C (2014) de Colciencias, línea de investigación en Derechos Fundamentales. Actualmente se desempeña como Directora del Grupo GISCER de la Facultad de Derecho, Universidad Libre Seccional Pereira. lfhurtado@unilibrepereira.edu.co

directo con la comunidad y acciones de litigio estratégico en procura de la protección de sus derechos. El texto pretende exponer dos experiencias significativas en materia de formación jurídica y de investigación sociojurídica, las dificultades extra-académicas que se evidencian cuando intereses de orden económico y político se anteponen al interés general de los grupos menos favorecidos, en especial para el caso particular, para la población con discapacidad en el municipio de Pereira y la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad a partir del pronunciamiento de la Corte Constitucional respecto del lenguaje discriminatorio.

El desarrollo del trabajo investigativo que derivó en un trabajo clínico para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad al interior de la facultad de Derecho de la Universidad Libre Seccional Pereira, permite el análisis del alcance de la investigación y el trabajo clínico desde el litigio estratégico, como mecanismos para la protección de los derechos sociales y de interés público y el nivel de incidencia en escenarios políticos, sociales y culturales; así mismo, como instrumento renovador de la práctica pedagógica para la orientación de la formación de los profesionales en Derecho.

Se muestran dos grandes escenarios de intervención realizados en el marco del trabajo clínico e investigativo: el primero, con ocasión del trabajo de construcción participativa de la política pública para la discapacidad del municipio de Pereira, la cual fue adoptada mediante Acuerdo 55 de 2011 por parte del Concejo Municipal. Esta carta de navegación permite hacer efectivos los derechos de la población con discapacidad, en especial, generar acciones afirmativas de protección al derecho a la igualdad para el acceso a bienes y servicios propios del desarrollo esencial de una persona con discapacidad en un municipio incluyente. El segundo, con la acción de litigio estratégico mediante la presentación de la acción pública de inconstitucionalidad respecto de lenguaje discriminatorio

en leyes de la República, la cual se revirtió en la Sentencia C-458 de 2015 de la Corte Constitucional.

La intervención en estos procesos permitió la identificación de las principales problemáticas de la población con discapacidad de la ciudad de Pereira y respecto del manejo del lenguaje como mecanismo de inclusión, lo que permitió fomentar prácticas investigativas en desarrollo de un eje temático de la Clínica Jurídica de Interés Público en materia de discapacidad. De igual forma, se establecieron las necesidades en materia jurídica de la población con discapacidad, en forma colectiva e individual, producto de su condición, dejando así planteada una problemática general que se basa en el tema de la discapacidad, entendida como una política pública de atención prioritaria para el Estado desde lo establecido en el mandato constitucional, a nivel nacional.

Producto de dicho trabajo, se presentaron situaciones especiales, ajenas al trabajo legal clínico que afectaron el desarrollo y continuidad del proceso de acompañamiento. Se pretende evidenciar la situación y plantearla como eje temático de discusión a nivel nacional, como parte de la problemática que a nivel de la protección de grupos sociales se presenta en el país y cuál es el papel de la Academia frente a dichas situaciones y la forma de orientar la labor de los estudiantes ante los embates crueles de la realidad de una nación en construcción.

DESARROLLO

METODOLOGÍA DE TRABAJO: RECAPITULANDO LA EXPERIENCIA DE TRABAJO LEGAL CLÍNICO DESDE LA DISCAPACIDAD

A partir de la concepción de Estado Social de Derecho consagrado en la Constitución Política de 1991, Colombia asume un modelo de

gestión estatal que prioriza la atención de las necesidades básicas de sus coasociados, con lo cual se procura la protección efectiva de los derechos fundamentales en condiciones de igualdad.

Así las cosas, el principio de igualdad establecido en el artículo 13, se ha desarrollado a partir de la necesidad de procurar condiciones de igualdad material para el pleno disfrute de los derechos fundamentales que permitan la vida digna en el estado social.

El derecho a la igualdad y principio de no discriminación, prohíbe cualquier diferenciación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, entre otras.

El derecho a la igualdad prohíbe cualquier diferenciación injustificada, originada en razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, entre otros criterios. Además, establece la obligación a cargo del Estado de adelantar acciones afirmativas a favor de grupos históricamente marginados y excluidos de la sociedad. Estas medidas son constitucionalmente admisibles para garantizar real y materialmente el ejercicio de este derecho a las personas en situación de debilidad, vulnerabilidad o cuya situación se enmarque dentro de los criterios que son considerados como sospechosos, frente a las demás que no se encuentren en su misma circunstancia. Los actos violatorios de la igualdad pueden originarse en el lenguaje de las normas o en las prácticas de las instituciones o de la sociedad que de manera injustificada llegan a constituirse en una forma de vida y son aceptados con naturalidad, lo cual conlleva que las personas que sufren este tipo de exclusión tengan que soportar cargas infundadas desde el punto de vista moral y/o jurídico. (Sentencia de Tutela T-551 de 2011)

Partiendo de este imperativo, se distingue entonces que la igualdad como principio define, para grupos especiales, una serie de tratamientos especiales, lo que se ha denominado como “discriminación positiva” considerado ahora como acciones afirmativas, pues exige que para el efectivo disfrute de los derechos y las garantías constitucionales, aquellos sujetos que se encuentren en situación de debilidad manifiesta, deban ser tratados en condiciones de igualdad entre desiguales.

Derecho a la igualdad, derecho fundamental principal en la protección de la población con discapacidad

La pluralidad en la conformación de la población colombiana, respecto de sus condiciones especiales, refiere un tratamiento diferenciado de forma positiva que evite la discriminación y procure el acceso en condiciones de igualdad a quienes por alguna razón, de raza, sexo, condición física o mental, no puedan hacerlo. La Corte Constitucional ha expresado frente a la discapacidad, lo siguiente:

En ese orden de ideas la Corte Constitucional ha indicado la necesidad de brindar un trato especial a las personas discapacitadas y ha señalado que la omisión de ese trato especial puede constituir una medida discriminatoria. Ello, por cuanto la no aplicación de la diferenciación positiva en el caso de las personas discapacitadas permite que la condición natural de desigualdad y desprotección en que se encuentran se perpetúe, situación que les impide, entonces, participar e integrarse en las actividades sociales, para poder así ejercer sus derechos y responder por sus obligaciones.

La Corte ha señalado en este sentido que precisamente el fin perseguido a través de las medidas de diferenciación positiva es el de contrarrestar o si se quiere equilibrar, los efectos

negativos que generan las discapacidades en punto a la participación de los discapacitados en las distintas actividades que se desarrollan en la sociedad.

Así las cosas, ha hecho énfasis en que el Estado no sólo debe evitar las eventuales discriminaciones contra esa población con discapacidad, sino que además debe desarrollar políticas específicas, que permitan su rehabilitación e integración social, de tal manera que puedan disfrutar de la vida en sociedad, y en especial puedan gozar de todos los derechos constitucionales. Obviamente, la adopción de este tipo de medidas no puede desconocer otras causas de marginalidad que pueden acompañar una u otra limitación, de la misma manera que ellas no pueden en sí mismas resultar violatorias del derecho de igualdad ni imponerse a las personas con discapacidad en violación de sus derechos. (Corte Constitucional, Sentencia C-401 de 2003)

De la protección reforzada de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad

La especial protección a las personas que padecen algún tipo de discapacidad es un mandato contemplado en el derecho internacional, en la Constitución Política colombiana y en algunos desarrollos legislativos, que a partir de aquellos, propugnan por el tratamiento, la adaptación y la readaptación de las personas con discapacidad.

La persona con discapacidad es un sujeto de especial protección constitucional, y la Corte Constitucional ha generado pronunciamientos en múltiples oportunidades en las que su jurisprudencia constitucional ha precisado el alcance de los tres postulados básicos que se derivan de la protección especial otorgada por el Constituyente a las personas con discapacidad, como son: a) la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas

con discapacidad y los demás miembros de la sociedad, con la consiguiente prohibición de cualquier discriminación por motivos de discapacidad, b) el derecho de las personas con discapacidad a que se adopten todas las medidas necesarias para poder ejercer sus derechos fundamentales en pie de igualdad con los demás, y c) el deber estatal correlativo de otorgar un trato especial a las personas con discapacidad (Corte Constitucional, 2004).

El acceso en condiciones de igualdad respecto de su condición especial de discapacidad, requiere no solo este reconocimiento, también se ha exigido por vía jurisprudencial en el país, acciones de protección reforzada de los derechos y garantías constitucionales.

El Constituyente de 1991 reconoció a las personas con limitaciones físicas, síquicas o sensoriales la condición de sujetos de especial protección (Art. 13 C.P.), exaltó su dignidad como personas, y la intangibilidad de sus derechos fundamentales, a la vez que garantizó su total integración a la sociedad. En ese propósito confió a las autoridades la tarea de adelantar una política de previsión, rehabilitación e integración social y de prestación de la atención especializada que requieran (Art. 47 C.P.). En materia laboral estableció como obligación del Estado la de garantizarles el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud (Art. 54 C.P.) y en materia de educación le impuso el deber especial de garantizarles la prestación de ese servicio público (Art. 68 C.P.).

En este orden, las personas discapacitadas gozan, sin discriminación alguna, de los mismos derechos y garantías que las demás. Sin embargo, por hacer parte de un grupo poblacional con condiciones particulares, son beneficiarias de una protección especial por parte del Estado y demandan, de este, una atención concreta, real y efectiva dirigida a garantizarles el pleno ejercicio

de sus derechos, su amplia participación en la vida social y un desarrollo vital de sus intereses (Sentencia de Constitucionalidad C-371, 2000).

En interpretación del artículo 13 de la Constitución, la Corte Constitucional ha sostenido que:

El Constituyente no fue ajeno a la situación de marginalidad y discriminación a la que históricamente han sido expuestas las personas disminuidas física, sensorial o psíquicamente. Es así como la Carta Política consagra derechos fundamentales y derechos prestacionales en favor de los discapacitados. La igualdad de oportunidades y el trato más favorable (CP art. 13), son derechos fundamentales, de aplicación inmediata (CP art. 85), reconocidos a los grupos discriminados o marginados y a las personas que por su condición económica, física o mental se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta. De otra parte, los discapacitados gozan de un derecho constitucional, de carácter programático (CP art. 47), que se deduce de la obligación estatal de adoptar una política de previsión, rehabilitación e integración social.

El derecho a la igualdad de oportunidades trasciende la concepción formal de la igualdad ante la ley. Tiene en cuenta las diferencias naturales o sociales como factores relevantes para determinar el trato a que tienen derecho determinadas personas o grupos. En relación con los discapacitados, la igualdad de oportunidades es un objetivo, y a la vez un medio, para lograr el máximo disfrute de los demás derechos y la plena participación en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (CP art. 2). La igualdad de oportunidades es, por consiguiente, un derecho fundamental mediante

el que se "equipara" a las personas en inferioridad de condiciones, para garantizarles el pleno goce de sus derechos.

Los derechos específicos de protección especial para grupos o personas, a diferencia del derecho a la igualdad de oportunidades, autorizan una "diferenciación positiva justificada" en favor de sus titulares. Esta supone el trato más favorable para grupos discriminados o marginados y para personas en circunstancias de debilidad manifiesta (CP art. 13). (Sentencia de Tutela, 1995)

En este sentido, cuando las autoridades omiten dar ese trato especial que la Constitución ordena a las personas que padecen alguna discapacidad incurren en discriminación

por cuanto la no aplicación de la diferenciación positiva en el caso de las personas discapacitadas permite que la condición natural de desigualdad y desprotección en que se encuentran se perpetúe, situación que les impide, entonces, participar e integrarse en las actividades sociales, para poder así ejercer sus derechos y responder por sus obligaciones. (Corte Constitucional Sentencia C-401 de 2003)

De manera particular, el principio de igualdad vincula al legislador para que las normas jurídicas que profiera respeten y garanticen el derecho a la igualdad y se abstenga de adoptar medidas discriminatorias o que desconozcan la especial protección que se debe a las personas que por su condición física o mental se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta. Así mismo, para que el Estado les otorgue la especial protección de la cual son titulares y adopte las medidas necesarias para que la igualdad sea real y efectiva (Corte Constitucional Sentencia C-640 de 2009).

La Corte se ha pronunciado también en diversas oportunidades sobre la garantía del derecho de igualdad en relación con las personas que enfrentan algún tipo de discapacidad, y ha hecho énfasis en la necesidad de brindar un trato especial a ese grupo poblacional. En particular, ha sostenido que puede vulnerarse el derecho a la igualdad de las personas discapacitadas, e incurrir por esa vía en un acto discriminatorio, por lo menos en dos situaciones

por un lado la conducta, actitud o trato, consciente o inconsciente, dirigido a anular o restringir sus derechos, libertades y oportunidades, sin justificación objetiva y razonable. Por otro, el acto discriminatorio consistente en una omisión injustificada en el trato especial a que tienen derecho los discapacitados, la cual trae como efecto directo su exclusión de un beneficio, ventaja u oportunidad. (Sentencia de Constitucionalidad, 2004)

También ha sostenido que [e]n principio, las distinciones que introduzca la ley entre las personas basándose en el criterio de discapacidad se tienen como sospechosas de un ánimo de exclusión. La discapacidad, así como el sexo, la raza, la opinión política o filosófica, la religión o el origen nacional, es un criterio de clasificación que tradicionalmente ha conllevado la exclusión y marginación de un grupo de personas (Sentencia de Constitucionalidad, 2004).

DE LOS RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS CLÍNICO LEGALES

Las acciones afirmativas de protección a los derechos de las personas con discapacidad

Tanto la convención de los derechos de las personas con discapacidad como la generalidad de las medidas a cuya implemen-

tación se comprometen los Estados partes, tienen el carácter de acciones afirmativas, denominación que, como es sabido, alude a todas aquellas medidas, políticas o decisiones públicas a través de las cuales se establece un trato ventajoso, y en cuanto tal formalmente desigual, que favorece a determinadas personas o grupos humanos tradicionalmente marginados o discriminados, con el único propósito de avanzar hacia la igualdad sustancial de todo el conglomerado social. Conviene entonces referirse brevemente a este aspecto, ya que el mismo tiene incidencia en las características del análisis de constitucionalidad que en este caso ocupa a la Corte.

La acción afirmativa es un concepto acuñado por el sistema jurídico de los Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo pasado con el propósito de promover medidas encaminadas a superar la discriminación y los prejuicios que, más de cien años después de la abolición de la esclavitud, existían aún en contra de la población negra, y comprende medidas de carácter legislativo, ejecutivo, e incluso decisiones judiciales.

Poco tiempo después este concepto fue acogido en Europa, en donde tuvo gran desarrollo, especialmente frente a la situación de las mujeres, y su entonces incipiente incursión en varios espacios hasta poco antes reservados a los hombres, entre ellos el ámbito profesional y laboral y el de la participación política. La doctrina y la jurisprudencia de esos países han reconocido varios tipos de acción afirmativa, destacándose entre ellas las acciones de promoción o facilitación, y las llamadas acciones de discriminación positiva, que si bien en algunos casos se confunden con el concepto mismo de acción afirmativa, son en realidad una especie de esta última. Las acciones de discriminación positiva tienen lugar en un contexto de distribución y provisión de bienes públicos escasos, tales como puestos de trabajo, cargos públicos de alto nivel, cupos educativos o incluso, selección de contratistas del Estado.

En todos los casos la implementación de una acción afirmativa conlleva costos o cargas, que deben ser razonables, y que frecuentemente se diseminan y son asumidos por la sociedad como conjunto. Sin embargo, debe resaltarse que en el caso de las acciones de discriminación positiva, la carga puede recaer de manera exclusiva sobre personas determinadas.

Las acciones afirmativas previstas en la Constitución de 1991

En Colombia, si bien existen normas anteriores a 1991 que podrían ser entendidas como acciones afirmativas, este concepto gana espacial notoriedad sobre todo a partir de la entrada en vigencia de la nueva Constitución Política, cuyo artículo 13 resalta el deber del Estado de promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptar medidas a favor de los grupos discriminados o marginados.

El texto superior contiene además otras disposiciones que de manera específica plantean el mismo mandato frente a colectividades específicas, entre ellas los artículos 43 a favor de las mujeres, 47 a favor de las personas discapacitadas y 171 y 176 sobre circunscripciones especiales para determinados grupos étnicos para la elección del Senado y la Cámara de Representantes. A partir de estas pautas, la Corte Constitucional se ha ocupado con frecuencia del tema, tanto en decisiones de constitucionalidad sobre la exequibilidad de medidas legislativas de este tipo o su eventual omisión como en decisiones de tutela en las que se ordena adelantar acciones concretas o abstenerse de afectar de manera negativa a grupos o personas merecedoras de especial protección constitucional (Corte Constitucional Sentencia C-293 de 2010).

DE LA EXPERIENCIA DE UNA CLÍNICA JURÍDICA EN ACCIONES DE INTERÉS PÚBLICO EN MATERIA DE DISCAPACIDAD PARA EL EJE CAFETERO

Las Clínicas Legales de Interés Público pueden concebirse

como un ámbito de trabajo jurídico tendiente a garantizar la promoción, protección y vigencia de derechos sociales y el acceso a la Justicia de determinados sectores de la población; y, al mismo tiempo, como un espacio de docencia destinado a la preparación de los estudiantes para la práctica profesional de la abogacía.

Así las cosas, desde el grupo de investigación en Derecho Constitucional el trabajo clínico se concentró en impulsar acciones de protección efectiva de los derechos de la población con discapacidad del municipio de Pereira, a partir del trabajo colaborativo y de acompañamiento en la formulación de la política pública y procurar la incidencia en espacios políticos municipales en procura de su desarrollo.

En este sentido, se prosiguió con el apoyo para la capacitación de líderes de la comunidad con discapacidad para lograr la incidencia en escenarios públicos y privados en defensa del interés específico de la población; para esa labor se generaron las siguientes líneas de trabajo:

Líneas de Trabajo de la Clínica Jurídica

- Ofrecer el servicio de asesoría jurídica en materia de protección de los derechos individuales y colectivos de la población en situación de discapacidad.
- Adelantar procesos de capacitación en temáticas jurídicas dirigido a la población con discapacidad.
- Fomentar la participación de las autoridades municipales y departamentales en la formulación conjunta de iniciativas orientadas a la protección de derechos colectivos e individuales de la población con discapacidad.

Campo de Aplicación e intervención de litigio estratégico

- Defensa del interés público y los derechos fundamentales de la población en situación de discapacidad.

- Proyección Social
- Acompañamiento de asesoría jurídica.
- Promoción y defensa del interés público a través de jornadas de sensibilización

Problemáticas alternas y la labor de la academia desde el trabajo legal clínico:

El desarrollo de las diferentes actividades derivadas de la Clínica Jurídica con enfoque diferencial a la discapacidad, ha permitido la intervención directa de la Academia en las discusiones de lo público, desde la participación en el comité municipal y departamental para la discapacidad, la cooperación y participación directa en la formulación de la política pública para la discapacidad del municipio aprobada mediante acuerdo 055 de 2011 expedido por el Concejo Municipal de Pereira y actualmente en el proceso de evaluación respecto de su implementación.

Es así como a lo largo de cinco años de vigencia y operación de la Clínica Jurídica en Acciones de Interés Público se debe plantear como ejercicio de autoevaluación la necesidad de verificar la forma cómo la academia acompaña las iniciativas que van más allá de la competencia específica de las acciones de protección.

En el caso de Pereira, el grupo base de sociedad civil organizada desde la discapacidad, una vez alcanzados los objetivos trazados, como fue los espacios de participación directa en los comités tanto municipales como departamentales para el desarrollo de la política pública, sufrieron los embates de la falta de experiencia en el manejo de dichos escenarios, y adicional a ello, empezaron a ser víctimas de amenazas contra su seguridad personal y la de sus familias, pues el proceso de participación los enfrentó a realizar consultas específicas en torno al manejo presupuestal de los recursos

destinados para el desarrollo de la política pública en materia de discapacidad.

Así las cosas, y con un panorama gris y con los ánimos decaídos, entre las ganas de seguir adelante pero el temor y el miedo propio de quien se encuentra en la incertidumbre de su seguridad personal, se desvaneció el grupo base sobre el cual se generaron los procesos de acompañamiento.

Esta situación, totalmente comprensible, deja entonces a la Academia en medio de un limbo, pues el trabajo realizado se vio cristalizado en una primera instancia, pero su efectividad comprometida, y es aquí dónde surge la pregunta objeto de reflexión para esta mesa de trabajo en esta oportunidad del encuentro nacional: ¿Hasta dónde debe llegar la academia en el trabajo clínico legal? ¿Cuáles son los límites de las universidades en el desarrollo del acompañamiento a las comunidades en la lucha por el respeto a sus derechos sociales?

La respuesta evidentemente no es fácil cuando se compromete la seguridad personal y familiar de los directos involucrados. Las posibilidades se reducen cuando el grupo se ve enfrentado a la desertión de los principales líderes, quienes vieron truncadas sus posibilidades ante la amenaza física y psicológica y son dueños de sus propios miedos que los conducen a desertar, siempre bajo la premisa de que se pudo hacer más, pero ¿a qué costo?

Las principales motivaciones de quienes trabajan en las Clínicas Jurídicas sin lugar a dudas son el total compromiso con la comunidad, con sus problemáticas, con la inserción social, con Derecho como vía legítima para la solución de los conflictos, la capacidad de aportar en la reconstrucción del tejido social a partir de escenarios significativos y de reivindicación de prejuicios hege-

mónicos al interior de la sociedad; sin embargo, las circunstancias en un país como Colombia son adversas en cuanto se advierten amenazas y el uso de fuerzas oscuras que quieren hacer de lado los intereses colectivos y procurar la continuidad de un *statu quo* en excluyente y en ocasiones perverso ante los intereses legítimo/s de las comunidades menos favorecidas.

Una situación como esta, ocurrida en la ciudad de Pereira alejó a la comunidad de base con la cual se venía desarrollando un trabajo significativo y de carácter clínico con la intervención directa en espacios políticos, lo cual deja en evidencia la gran fragilidad de la participación ciudadana en dichos escenarios y con la gran pregunta al interior de la Clínica Jurídica frente a qué hacer y cómo continuar en la defensa del interés común.

Esta experiencia, para ser evaluada, conlleva necesariamente a verificar hasta dónde es el compromiso social y jurídico de la academia en las causas sociales y cómo repercute su intervención en los procesos de formación de los profesionales involucrados en estos procesos. Desde la CJAIP se volcaron los esfuerzos a seguir acompañando a la comunidad, a quienes siguieron en el esfuerzo casi quijotesco de procurar la realización de la política pública en materia de discapacidad en el municipio de Pereira y ahora en un nuevo escenario, la evaluación de ejecución e implementación, de la mano del gobierno municipal.

DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO CLÍNICO: VOCABULARIO INCLUSIVO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

La demanda de acción de inconstitucionalidad se origina del trabajo clínico en acción de interés público realizado a través de una acción conjunta y coordinada entre el Grupo de Acciones Públicas-GAP de la Universidad del Rosario y la Clínica Jurídica en

Acciones de Interés Público en Materia de Discapacidad para el Eje Cafetero de la Universidad Libre seccional Pereira -CJAIP. El trabajo clínico elaborado fue construir y presentar la Demanda de Acción Inconstitucional sobre las normas colombianas que tienen terminología incorrecta y excluyente, según lo establecido en el bloque constitucional con la Convención Internacional de la protección de los derechos para referirse a las personas con discapacidad-PCD.

Cabe recordar que el artículo 241 de la carta política establece: “A la Corte Constitucional se le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución, en los estrictos y precisos términos de este artículo” y en su inciso 4 “Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra las leyes, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación (art. 242 C.P.).

Esta relación surge de la necesidad de realizar un trabajo en conjunto en pro de la protección de los derechos humanos y de la inclusión social; actividades que inician a partir del encuentro de la Red Iberoamericana de Clínicas de Interés Público “El abogado del siglo XXI”. La GAP también es una clínica jurídica de interés público que trabaja por la defensa de los derechos humanos y el interés público; su misión es promover la responsabilidad social en el ejercicio de la profesión legal. Para ello promueve el uso de los mecanismos de protección de los derechos humanos y el interés público, aportando así a la protección de los derechos de las comunidades en condición de vulnerabilidad. Esta es una razón para lo cual la clínica jurídica de la Universidad Libre de Pereira inicie el trabajo clínico en conjunto con la GAP.

La iniciativa de la demanda de acción inconstitucional surge de las experiencias de ambas clínicas jurídicas, la GAP ha realizado

diferentes acciones ante la Corte desde su constitución, y la Clínica Jurídica tiene experiencia en todo el tema en materia de discapacidad como lo demuestran diferentes acciones, entre esas, ser parte del comité municipal para la construcción y consolidación de la Política Pública municipal de discapacidad de la capital risaraldense. De ahí la decisión de unir conocimientos y experiencia para trabajar una problemática que a la luz de la inclusión social es motivo de vulneración de los derechos fundamentales de toda una población; en este caso la población con discapacidad colombiana.

Las normas acusadas dentro de la demanda de acción inconstitucional se refieren a las personas con discapacidad utilizando la siguiente terminología: personas con limitación, limitados, personas con limitación visual, personas con limitación auditiva, población con limitación, persona limitada, discapacitados, sordos, minusválida, personas con excepcionalidades, trabajadores con limitación, invalidez, capacidades excepcionales, invalidez física y mental, población minusválida, entre otras. Las convenciones internacionales y la ley estatutaria 1618 se refieren a esta población como personas con discapacidad o personas en situación de discapacidad, sea de tipo físico, sensorial, intelectual o mental (ONU, 2006).

El uso incorrecto de la terminología para dirigirse a las personas con discapacidad debe tener un análisis desde lo jurisprudencial, ya que la Corte tiene el manejo en gran parte de la norma jurídica. En este caso el lenguaje debe regirse por los principios constitucionales centrados en los desafíos y retos para la inclusión social y así eliminar cualquier forma de discriminación.

Es motivo de discriminación la forma incorrecta del uso del vocabulario ya que el lenguaje es la técnica y capacidad para la comunicación como elemento principal para el intercambio cotidiano en las relaciones interpersonales en una sociedad; es entonces

el lenguaje incluyente la base de la no discriminación y es importante que dentro de la legislación colombiana este represente una garantía para la protección de los derechos de las personas con discapacidad. El aporte a la inclusión social a partir del lenguaje permite desarrollar una comunicación entre la sociedad y el Estado, ya que la protección de los derechos genera la transformación positiva de la realidad social y le permite evolucionar como un Estado Social, democrático y garantista.

Para construir la demanda se realizó la delegación de tareas investigativas por parte de las dos instituciones, en las cuales a la Clínica Jurídica de la Universidad Libre Seccional Pereira le correspondió hacer la revisión de las leyes de seguridad social, educación, y vivienda en la cual se debía determinar cada uno de los términos mal empleados para dirigirse a las personas con discapacidad. Todo el trabajo realizado fue ejecutado por los estudiantes de ambas instituciones y orientado por los coordinadores del trabajo clínico.

La demanda de acción inconstitucional se estructuró de acuerdo con las características específicas las cuales permitieron a la Corte Constitucional la identificación de la inconstitucionalidad de las normas, o en este caso de los términos excluyentes acerca de la discapacidad. Mediante cinco sesiones, la demanda presentó a la Corte Constitucional, las normas constitucionales vulneradas por el uso incorrecto del lenguaje para dirigirse a las personas con discapacidad; el concepto de violación el cual está establecido jurisprudencialmente y ratificado en varias oportunidades por la Corte Constitucional, en este se debe considerar que: "El lenguaje empleado por el legislador no puede ser contrario a los valores, principios y derechos establecidos en la Carta Política" (Sentencia C-1235 de 2005). Para este concepto también hay que tener en cuenta la sentencia C-804 de 2006 donde se dice que las palabras y el lenguaje tienen

una “Connotación instrumental y simbólica”, y da como definición del lenguaje lo siguiente: “Es instrumento, puesto que constituye el medio con fundamento en el cual resulta factible el intercambio de pensamientos entre los seres humanos y la construcción de cultura.

Es símbolo, por cuanto refleja las ideas, valores y concepciones existentes en un contexto social determinado. “El lenguaje es un instrumento mediante el cual se configura la cultura jurídica. Pero el lenguaje no aparece desligado de los hombres y mujeres que lo hablan, escriben o gesticulan quienes contribuyen por medio de su hablar, escribir y gesticular a llenar de contenidos las normas jurídicas en una sociedad determinada” (Sentencia C-1235 de 2006). Como cargo Único, y que se dividió en 4 partes: hablar de inclusión, es resaltar la evolución de un concepto que ha tenido un profundo desarrollo conexo con los derechos humanos y que cada vez adquiere mayor relevancia en todos los ámbitos sociales, por eso el concepto de la discapacidad debe adquirir expresiones de inclusión ya que son el principal elemento entre las relaciones interpersonales y deben estar en contra de la discriminación: I. El uso del lenguaje como forma de discriminación y segregación a las personas con discapacidad; II. Los Derechos a la Igualdad y no discriminación en relación con la dignidad Humana; III. El Sistema Nacional de Protección a los Derechos Humanos y IV. El Sistema Universal e Interamericano de Protección de Derechos Humanos.

En la demanda, se estableció la competencia para conocer la demanda a la Honorable Corte Constitucional en virtud del artículo 241 de la Constitución Nacional ya que esta es la encargada de velar la integridad y supremacía de la Carta y en su inciso 4° de decidir sobre las acciones inconstitucionales que presenten los ciudadanos contra las leyes. Además de la competencia, la cosa juzgada es otro de los puntos de esta sección, donde en el caso en particular y a la fecha, la Corte no se ha pronunciado al respecto.

Finalmente, las disposiciones donde se establece el trámite que debe seguir la demanda según lo señalado en el Decreto 2067 de 1991, hay que destacar que en esta sección se encuentra el Principio Pro Actione en el cual la Clínica Jurídica y el grupo de acciones públicas consideran que la demanda cumple con los requisitos de admisión ya que las razones son claras, específicas, pertinentes y suficientes, de acuerdo a los criterios jurisprudenciales de la Corte Constitucional y que en caso de que la Corte no considere que sea así, les solicitamos a los Honorables Magistrados aplicar el Principio Pro Actione.

La demanda de acción inconstitucional se presentó para el mes de diciembre del 2014 ante la Honorable Corte Constitucional y fue admitida por la misma corporación para su conocimiento el día 14 de enero del 2015, según el auto admisorio y le correspondió al despacho del magistrado Luis Guillermo Guerrero Pérez.

De la Sentencia de Exequibilidad Condicionada C-458 de 2015 de la Corte Constitucional

Posteriormente al trabajo que implicó la construcción y presentación de la demanda en Acción pública de inconstitucionalidad ante la Honorable Corte Constitucional, con base en la cual solicitaba la declaratoria de inexequibilidad simple (termina la vigencia de la norma, luego esta sale del ordenamiento jurídico) de los vocablos anteriores, o en su defecto, que se declarara la constitucionalidad condicionada de los mismos, “en el entendido que en las disposiciones demandadas se entiendan conforme al lenguaje acogido internacionalmente por las Convenciones de Derechos Humanos relacionadas con las Personas con Discapacidad, ratificadas por Colombia y que hacen parte del bloque de constitucionalidad”, y luego del término constitucionalmente establecido para decidir respecto de la misma, la Honorable Corte Constitucional el día 22 de julio de 2015, profirió la Sentencia C-458, con

ponencia de la Magistrada Gloria Stella Ortiz Delgado, mediante la cual declaró la exequibilidad (deja la norma vigente en el ordenamiento jurídico en las condiciones en las que fue emitida por el legislador) y la exequibilidad condicionada (deja la norma vigente en el ordenamiento jurídico, pero siempre que se interprete como la Corte expresamente lo establezca) de ciertos vocablos o expresiones contenidos en diversas normas de orden legal.

Recogiendo algunos de los vocablos demandados, se encuentran: los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, invalidez, inválido, minusvalía, discapacitados, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, personas con limitaciones, personas discapacitadas, limitado auditivo, sordo, población sorda, minusvalía, disminución padecida, trabajadores con limitación, normal o limitada, individuos, población minusválida.

De todos los vocablos demandados ante la H. Corte Constitucional, esta declaró que se encuentran ajustados al ordenamiento jurídico, esto es que son exequibles, las siguientes expresiones: inválida, inválido, inválidos, invalidez, invalidarse, con capacidades excepcionales, con excepcionalidad, sordo, personas sordas, sordos y población sorda. De manera entonces que estas expresiones, continúan en el ordenamiento jurídico sin modificación alguna.

Sin embargo, como se mencionó inicialmente, la H. Corte Constitucional en la sentencia, estableció dos tipos de efectos, la exequibilidad simple de algunas expresiones demandadas que en el párrafo precedente se establecieron cuáles fueron, y la exequibilidad condicionada, respecto de las cuales la H. Corte, a la par que identificaba las expresiones condicionadas, establecía la expresión por la cual deberá ser reemplazada. En consecuencia con lo anterior, establece la Corte:

Expresión actual: “los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales”, deberá reemplazarse por “personas en situación de discapacidad física, psíquica y sensorial”.

Expresión actual: “minusvalía” y “minusválías” deberán reemplazarse por las expresiones “e invalidez” o “invalidez”.

Expresión actual: “los discapacitados” deberá reemplazarse por la expresión “persona en situación de discapacidad”.

Expresiones actuales: “personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas”, “personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales” y “personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales”, todas estas deberán reemplazarse por la expresión “personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica”.

Expresión actual: “personas con limitaciones” deberá reemplazarse por la expresión “personas en situación de discapacidad”.

Expresión actual: “personas discapacitadas” debe reemplazarse por la expresión “personas en situación de discapacidad”.

Expresión actual: “limitado auditivo” y “limitados auditivos” deberán reemplazarse por las expresiones “persona con discapacidad auditiva” y “personas con discapacidad auditiva”.

CONCLUSIONES

La experiencia de trabajo clínico, como renovación de la práctica pedagógica se impone como un trabajo directo de la docencia con investigación, que retribuye de manera directa en el desarrollo de competencias cognitivas e investigativas en escenarios reales y con hechos que representan alto compromiso social y ciudadano.

Las acciones afirmativas son conocidas como figuras jurídicas ratificadas en la jurisprudencia constitucional, mediante las cuales se pretende hacer efectiva la acción del Estado en procura de la protección reforzada de aquellas poblaciones que por sus especiales circunstancias, requieren de actividades específicas en pro-

cura de la efectividad del derecho a la igualdad. Como parte del desarrollo de las estrategias de la Clínica Jurídica, la participación de los estudiantes como protagonistas de los procesos investigativos y de estructura y organización de las diferentes actividades, fue vital, lo que repercutió en una considerable mejora en sus capacidades para desempeñar su rol como profesionales del Derecho con un compromiso social.

El desarrollo de las experiencias de trabajo legal clínico como procesos investigativos, desde el acompañamiento e intervención en las comunidades en situación de discapacidad para la formulación de la política pública y la demanda de inconstitucionalidad, fueron exitosas y representaron escenarios pedagógicos adecuados para los estudiantes integrantes del equipo, lo cual transversalmente, aplica desde los principios de formación institucionales, y los objetivos de investigación, y representa una forma innovadora de docencia desde la práctica. Este esfuerzo es de doble vía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, significa una orientación motivada por el docente y un compromiso adicional de los estudiantes para sacar adelante las labores y tareas encomendadas, por fuera del desarrollo curricular.

Desde lo social y el impacto directo en la comunidad, el municipio de Pereira ha entendido esta necesidad social, representada en la inserción de estrategias diseñadas a partir de la participación de la comunidad con discapacidad a través de sus asociaciones, con la presencia del sector productivo, de la Academia y el sector público. La ciudad avanza hacia la igualdad social, con la aplicación de su política pública para la discapacidad; el camino apenas comienza, pero se vislumbran una serie de acciones afirmativas en procura de la población con discapacidad pereirana que contribuya a la efectividad de los principios constitucionales establecidos en el Estado Social de Derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Municipal, 55 (Concejo Municipal de Pereira 21 de Diciembre de 2011).
- Alcaldía de Pereira. (2011). Política Pública de Discapacidad. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-397 de 29 de abril de 2004.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-156 de 2004.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-174 de 2004.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-640 de 16 de septiembre de 2009.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-293 de 21 de abril de 2010.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-371 de 2000.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-401 de 20 de mayo de 2003.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia de Tutela T-288 de 05 de julio de 1995.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia de Tutela T-551 de 07 de julio de 2011.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-458 de 22 de julio de 2015.
- Colombia. Concejo Municipal de Pereira, Acuerdo 055 de 2011.
- Colombia. Constitución Nacional.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-1235 de 2006. M.P. Humberto Sierra Porto.

La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados*

MAURY ALMANZA IGLESIA†

INTRODUCCIÓN

Este capítulo de libro tiene el propósito de identificar las prácticas y los discursos de la evaluación en una universidad privada del distrito de Barranquilla, para ello, formula el problema de: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se promueven en los procesos de formación de abogados?

Para dar respuesta a este problema, la investigación se enmarcó en una metodología que tuvo en cuenta una perspectiva crítica que le dio el carácter de cualitativa por lo que utilizó instrumentos tales como la observación y la entrevista.

La metodología cualitativa permitió recolectar una información que llevó a un análisis igualmente cualitativo el cual develó unas

* Este capítulo derivada de una investigación terminada concerniente a la tesis de maestría en Educación “La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados” en el rol de investigadora principal.

† Doctoranda en Ciencias Jurídicas, Universidad de Granada, España. Experta en Gestión de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Derecho Administrativo. Docente-investigadora del grupo Derechos Humanos, Cultura de Paz, Conflicto y Posconflicto, Universidad Simón Bolívar.

prácticas evaluativas que se enmarcan en un modelo pedagógico tradicional muy distante del deber ser de la evaluación desde una perspectiva crítica.

Fundamentada en los análisis de los resultados se expone una propuesta que trasciende el estado actual de las prácticas evaluativas, por esto se centra en una evaluación crítica como transformación en la formación de abogados críticos, analíticos, reflexivos, éticos y humanos. En este sentido se considera la evaluación como opción crítica de enfocar cierta realidad para trascender la evaluación por resultados cuantificados.

En su etapa inicial el proyecto de investigación se preguntó: ¿Cómo se viene llevando a cabo la aplicación de la evaluación? con el propósito de fortalecer el programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar a fin de determinar si este proceso formativo es importante en la relación educando-docente y si cumple la política del desarrollo del conocimiento trazado por el PEI (Proyecto Educativo Institucional, sin fecha, pp.20y 27) y demás documentos institucionales. Para eso se realizó un diagnóstico, utilizando la observación y la entrevista en torno al nivel de formulación de estrategia para medir el impacto de tal proceso.

Por lo anterior, la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera:

¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se promueven en los procesos de formación de abogados de la USB?

El objetivo general del estudio de la evaluación en el proceso de formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar en el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico, permite identificar las prácticas y los discursos de la evaluación, todo esto enmarcado

bajo los resortes del Horizonte Pedagógico Sociocrítico y entre los objetivos específicos se centra en promover e implementar unos mecanismos tendientes al mejoramiento del proceso evaluativo del programa de Derecho.

DESARROLLO

Desde el punto de vista científico el propósito de un trabajo de esta índole es no solo el estudio teórico de un fenómeno dado sino el dominio práctico del mismo con fines de utilización social. Desde esa perspectiva la propuesta no ha sido una camisa de fuerza sino guía para la acción. En ese acápite la evaluación comienza a jugar un rol extraordinario como método para centrar los resultados del esfuerzo institucional llevado a cabo por los actores del acontecer pedagógico.

La evaluación encarna la posibilidad de transformar al que evalúa siempre y cuando entienda que ha de convertirse en un indicador de la calidad de la educación superior en Colombia. Ese resultado del acto evaluativo concomitante con la labor docente fortalece la labor del educador y a la vez mide su acción cualitativa. Se hace por tanto, necesario, que las instituciones asuman un compromiso con la evaluación lo cual implica que tengan la capacidad de reconocer la existencia de problemas de calidad educativa dentro de sus programas que puedan implementar medidas que faciliten el transitar por espacios renovadores de la construcción y apropiación del saber por parte de los actores de la acción educativa, todo ello articulado a un método que genere el bien común.

La evaluación para el estudiante de Derecho del nuevo siglo, propende porque se le inculque una dinámica intelectual y ética, de tal suerte que se deberá esperar que cumpla con honestidad

los proyectos de vida que asumió y la pertinencia será no solo un juicio de valor que necesariamente debe recaer sobre todo ese trámite, previa descripción de la realidad (Pérez, 1993, p.66) sino una orientación que debe traducirse en cierto escepticismo metodológico sobre medios y prácticas en su realización, admitiéndose que solo su reiteración y complementación metodológica por medio de instrumentos y estrategias pedagógicas podrán dar resultados óptimos y estables.

La evaluación es una temática compleja ya que pone de manifiesto sucesivas prácticas, altamente complicadas y emocionales y en cuya realización es menester realizar diversas operaciones mentales y fácticas, no siempre confiables por el grado de prevención que pueda despertar, igualmente para el que evalúa, no solo el proceso de adquisición de información que es complicado, sino también el manejo y recaudo de la información, su interpretación a partir de lo que se recogió y vio supone un ejercicio dialéctico que compromete las fuerzas mismas del autor. Y si a ese se le agrega la elaboración del informe final es de recibo que amerita un toque autocrítico antes de criticar el trámite.

Consecuente con el título, se propone una evaluación como transformación crítica se procederá a apreciar la distancia que hay entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se le compara, o sea una valoración, y la misma traerá consigo que cada proceso de evaluación que se lleve a cabo fije con meridiana claridad conceptual el valor de referencia –que puede ser dado por una norma institucional o una pauta estadística– con el estado detectado, revelando un sentido crítico. Atrás debe quedar la rutina, en la medida en que se avanza en la adquisición de los conocimientos, surgiendo de esta forma inquietudes por resolver; una de ellas es, que a través de los años la educación colombiana no ha podido resolver, en lo relacionado con la utilización de la

evaluación como herramienta que permita formar y transformar al hombre en la adquisición del conocimiento.

Por lo anteriormente expresado, al cursar la maestría en Educación, el colectivo de Derecho, comenzó a realizar el proyecto de investigación, cuyo tema fue La evaluación como transformación en la formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar bajo el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico. Previo a la propuesta se realizó un diagnóstico concienzudo de la evaluación en el programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, surgiendo la necesidad de esclarecer si “evaluar tiene el mismo significado que calificar”.

La Universidad Simón Bolívar tiene un sistema de evaluación centrado en los resultados cuantificados obtenidos por ejercicios pre-establecidos por los docentes, cuyo contenido son las formas o modelos tradicionales que permiten la repetición y la trampa por parte de los estudiantes, quedando en entredicho lo que representa la verdadera evaluación. Bajo ese procedimiento los estudiantes pasan de un semestre a otro, según las calificaciones finales o ponderadas del primer, segundo parcial y examen final, queriendo decir con esto, que aún subsiste en este ámbito de la educación superior la evaluación por resultados cuantificados, concibiendo de esta manera la evaluación como un proceso cuyo objeto es la representación de la cantidad en número como final de lo aprendido, del logro propuesto o del conocimiento trazado en el tema en cuestión.

En la actualidad, se le han agregado unos ingredientes a la evaluación, como resultado de análisis por parte de los intelectuales y representantes del Ministerio de Educación para proyectar un mejor proceso evaluativo que represente el propósito de la formación como transformación (Ley General de Educación, Ley 115). Estos ingre-

dientes se refieren a la evaluación por competencias con el fin de fraccionar el objeto evaluado por resultados esperados en el momento de trazar los logros de un programa articulado por asignaturas.

Esto ha sido motivo de preocupación para los investigadores en educación, la forma de evaluar de los docentes cuyo propósito debe estar relacionado con el objeto del saber o de la disciplina que se sigue, por tanto se inquiere:

¿esta evaluación es la más viable para la formación de un abogado crítico, analítico, reflexivo, ético y humano, preocupado por los problemas de la sociedad, nacional, regional y local?

Se ha considerado que no, puesto que la dimensión crítica, analítica, reflexiva, eminentemente humana, en un ser no tiene valor cuantitativo, antes bien, partiendo del hecho que la evaluación debe ser representativa y transformadora basada en la ciencia y en la disciplina, en este caso, en el Derecho como ciencia de lo jurídico, el valor debe estar dado por las dimensiones que se desarrollan en el proceso educativo desde la infancia hasta la edad adulta.

El estudiante que llega a la USB trae los parámetros que regula el Ministerio de Educación Nacional en la Básica y Media, que en materia de evaluación es de tipo cuantitativa y llega a la Universidad para ser valorado. De igual modo, este adquiere una formación que se puede medir por escalas ascendentes o descendentes según si la experiencia ha venido acumulando un capital intelectual parecido al capital económico, es como si la evaluación siguiera los parámetros del mercado.

Por otro lado, el Horizonte Pedagógico Sociocrítico se encuentra enmarcado en la pedagogía crítica, la cual propende por seres

humanos emancipadores deseosos de transformar la realidad. De esta manera, evaluar cuantitativamente no resulta coherente con el Horizonte Sociocrítico; de ahí, que se interrogue:

¿Cuál es el rol educativo que desempeña la evaluación en la formación del abogado?

¿Qué papel desempeña?

¿Un rol de medición del rendimiento académico?,

¿Un rol formativo por procesos?

Dar respuestas a estos interrogantes resulta un dilema, puesto que la evaluación por su carácter valorativo y por su concepción como proceso permite revisar, analizar, decidir, transformar y enriquecer el currículo para optimizar calidad de los procesos formativos como investigación y extensión, por tanto, esto no resulta coherente con el propósito cuantitativo que se le da actualmente a la evaluación en la Universidad Simón Bolívar.

Claro que lo cuantitativo, no debe ser descartado, dado a que muchas veces está dentro de lo cualitativo, pero si se hace énfasis en lo segundo (cualitativo), se puede decir que lo cuantitativo se da por añadidura.

Teniendo en cuenta lo que dicen las prácticas evaluativas y el PEI, se observó una divergencia entre el ser y el deber ser cuando de procesos cuantitativos se trata. El ser se ha caracterizado por el mecanismo del control, del ejercicio del poder para mantener a los estudiantes subordinados a los requerimientos del profesor, en fin, como un proceso de corte positivista que lleva a la formación de un ser humano competitivo quien da más, cumpliendo un papel meramente instrumental. De aquí, que esté de acuerdo con los planteamientos de una investigación realizada en México por un grupo de educadores, entre estos, Policarpo Chacón Angel, Mirna Morales Díaz, quienes consideran que aun cuando el pro-

ceso educativo ha evolucionado, sus formas originales siguen conservándose, aunque no con las mismas características. Desde los siglos XVII y XVIII formas de evaluación, estaban orientadas a la disciplina de los sujetos; este mecanismo de contención servía para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje. En esos siglos, las clases se impartían por medio de monitores, que permanecían de pie en un taburete para controlar a los alumnos, quienes se encontraban sentados en el centro del escenario para recibir las instrucciones. La rigurosa disciplina dependía de la visibilidad que le permitía el taburete al monitor.

Estas escuelas conocidas con el nombre de enseñanza mutua, fueron ejemplos de una arquitectura diseñada como Foucault dice: "...para permitir un control interno, articulado y detallado, que hagan visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que operaría para transformar a los individuos para actuar sobre ellos, para proporcionar influencia a su conducta, para cargar los efectos del poder sobre ellos, para que se les conozca" (Larrosa, 1995, pp.44-45).

Durante el siglo XVIII, después de la Revolución Industrial, se adoptó una forma distinta de arquitectura para la construcción de escuelas, basada en el modelo de Panóptico, muy parecido a una penitenciaría, en la que un solo observador, desde una torre, podía vigilar un círculo de celdas sin ser visto por los prisioneros. Este nuevo esquema estuvo destinado a fundar escuelas para niños de clase media; sin embargo, lo que cambió fue la arquitectura de las aulas, pero el método de enseñanza siguió siendo el mismo –el de enseñanza mutua– con las mismas características disciplinarias.

El modelo de trabajo con monitores, el diseño arquitectónico y la organización del tiempo que permanecían los alumnos en la escuela, constituyó un sistema de observación jerárquica que Fou-

cault identifica como una de las técnicas definitivas para llevar a cabo el poder disciplinario (Larrosa, 1995, pp.44-45).

Este sistema de observación jerárquica, dio origen a las distintas clasificaciones de los alumnos, a seleccionarlos según sus habilidades y su comportamiento, y a imponer castigos y recompensas.

Sin embargo, educadores como Robert Owen, Kay-Shuttleworth y David Stow, criticaron este modelo educativo por considerarlo que solo producía cuerpos dóciles e individualistas y, además porque se alejaba totalmente de los objetivos de la educación, ya que ellos pensaron que la educación debería llevarse a cabo a través del entendimiento y no de la memorización.

Con el surgimiento de las ideas pedagógicas de destacados filósofos y educadores como Juan Jacobo Rousseau, Emmanuel Kant, Juan Enrique Pestalozzi, entre otros muchos filósofos y pedagogos, anteriores y posteriores a ellos, puede decirse que dentro de sus principales aportes al campo de la Educación y de la Pedagogía, se encuentra el conocimiento del niño para que pueda ser educado, es decir, le dieron especial importancia al concepto de formación. Por ejemplo, Rousseau argumentó que "...el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender; para educar, el educador debe hacerse educando de sus educados; el niño nace bueno, el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo pervierte" (Gadotti, 2000, p.82). En ningún momento Rousseau está preocupado por la evaluación, él está preocupado por la comprensión de la naturaleza del niño, porque en la medida en que el educador conozca la naturaleza, estará en condiciones de ayudarlo a formarse.

En el caso de Emmanuel Kant, señaló que el niño debe ser edu-

cado libremente, aprender a ser disciplinado, pero no formarse a través de un régimen disciplinario, sino más bien, la disciplina debe ser resultado de la educación; para Kant, la formación “es aquello que debe continuar ininterrumpidamente. El niño debe aprender a soportar privaciones y a mantener al mismo tiempo el ánimo sereno. No debe ser obligado a simular sentir horror, y un horror inmediato, a la mentira, aprender a respetar el derecho de los hombres, de forma que sea para él un muro infranqueable” (Kant, 1987, p.104).

Por su parte, Pestalozzi dijo que el objetivo de la educación “...se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotaban desde dentro y que el desarrollo necesita ser armonioso” (Gadotti, 2000, p.86).

Con el surgimiento del Positivismo se originó la Pedagogía científica; en este marco empezó a discutirse la educación como un proceso evolutivo de carácter individual, tendiente a facilitar el desarrollo progresivo de las aptitudes del educando, para adquirir conocimientos científicos útiles. La Pedagogía positivista se interesó por la aplicación del llamado método científico experimental, que diera como resultado el conocimiento exacto.

Los pedagogos fieles al Positivismo creyeron haber sentado las bases para otorgarle el carácter científico a la Pedagogía; no obstante, lo que hicieron fue –como dice Hoyos Medina–: constreñir a la Epistemología para generar discursos refractarios al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales que lo constituyen y además, coartó las posibilidades del desarrollo del conocimiento, a través de la denominada Pedagogía científica, que es más bien una actividad ideológica, técnico-instrumental. “Así, la pedagogía,

–sigue diciendo Hoyos Medina– de ser una práctica ideológica de alcance técnico-instrumental, se propone, sin la debida autocrítica y ensimismada en su autocomprensión, el estatuto de validación que otorga el atavismo moderno: ser una ciencia [...]. Así, la apresurada adjudicación de la pedagogía como una ciencia dentro de las ciencias humanas, y como otra ciencia social, parece devenir otra forma más de ideología” (Hoyos, 1997, p.10).

Dentro de los paradigmas teóricos de la evaluación, se mencionará lo considerado por Díaz Barriga. Este autor sostiene que la evaluación aparece en la educación como un campo emergente para tratar de imponer una hegemonía. Por ello advierte que esto ha generado diferentes modelos y estrategias y que poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos y sus implicaciones políticas. Es explícito al afirmar cómo los actores educativos, e incluso especialistas en la educación, difícilmente perciben que la evaluación como tal se congregan en ella, un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación.

En cuanto a la conformación de la evaluación muestra cómo ella se conforma a partir de proceso de industrialización que se da en los Estados Unidos con características monopólicas reflejándose ello en el moderno discurso científico sobre la educación expresada como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa.

Díaz Barriga señala que no existe una tradición de lo evaluativo adscrito a planteamientos pedagógicos, advirtiendo que tampoco puede considerarse tan solo como un reemplazo científico del examen y que más bien en el fondo es una concepción del proceso industrial norteamericano.

En tal sentido, la evaluación antecedió a la conformación del

concepto de evaluación, por cuanto toda la construcción teórica es un producto social, esto es, responder a exigencias sociales muy específicas. Entonces, su génesis se ubica a primera vista dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano, de acuerdo a lo que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo.

Aquí es donde se percibe el control individual y lo que posteriormente sería el control social con los aparatos que se tienen sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.

En este recorrido histórico por el campo conceptual de la evaluación, para 1916, Henry Fayol establece los principios generales de la Administración. Ello haría carrera en lo educativo en donde estos principios se incorporan como elementos fundamentales del trabajo docente: el planear, el realizar y el evaluar para lograr la correspondencia con los procesos, organización, dirección, coordinación y control.

Según Díaz Barriga, existe una aparente unidad conceptual frente a un caos teórico-técnico. Para ello, revisa las propuestas de evaluación a partir de los años sesenta, afirmando que estos desarrollos obedecen a:

- Una unidad conceptual que deriva sus planteamientos del campo de la Administración.
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que responde a una lógica que acepta como conocimiento solo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

En este proceso de la reconstrucción del campo de la evaluación, Díaz Barriga señala que hay una dificultad en la precisión del objeto de la evaluación en el campo educativo por cuanto origina

una extrapolación de datos de una situación a otra y a la vez dificulta la precisión de una evaluación ya sea curricular o de docencia.

Ya referida la evaluación al rendimiento escolar, señala que ella ganó su rango de científicidad al apoyarse en la teoría de los test, lo que llevó a que la evaluación se moviera dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los cuales pretende dar cuenta.

El debate contemporáneo de la evaluación se concentra cuando se considera la evaluación de resultados o productos enfrentada a la evaluación por procesos. En esta confrontación lo que se hace es énfasis en los resultados, consideran como el eje de la evaluación la determinación de objetivos y metas. En esta perspectiva, se plantea confrontar los resultados de una acción educativa con las metas (objetivos) establecidas. Es por ello, que el modelo de gestión empresarial que equipara la Escuela con una Factoría Industrial está plasmado en la llamada “pedagogía por objetivos”.

A la anterior se opone la “evaluación por procesos” que pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas preestablecidas. Esta idea se traduce en la evaluación continua o permanente. Para ello, se requiere que la evaluación se acerque más a la cualidad de los procesos que al complemento de lo preestablecido. Considera Díaz Barriga, como fundamental en dicho proceso la autoevaluación, como alternativa que exige la participación de los evaluadores.

Otra perspectiva planteada por Díaz Barriga es la evaluación como comprensión y explicación de lo educativo. Es aquí donde

se destaca la necesidad de una Teoría de la Educación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento.

La anterior argumentación le sirve a Díaz Barriga para afirmar que el campo de la evaluación es un campo de crisis, crisis que se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la Administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social, y entre una concepción neutral que hace del dato, lo útil y una consideración de lo educativo visto con un hecho social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS RELEVANTES

La investigación se enmarca dentro de una perspectiva crítica lo que le da el carácter de cualitativa. Para identificar las prácticas evaluativas que se promueven en la Facultad de Derecho, se llevó a cabo un estudio sobre el estado actual del evaluar en el programa, y además, su práctica dentro del Horizonte Pedagógico Sociocrítico. Se reflexionó acerca de los estados procedimentales actuales de evaluación, con miras al logro a un quehacer mucho más acorde con una pedagogía crítica que tienda al logro de un saber evaluativo de tipo crítico.

Los resultados y la información obtenida se presentaron dentro de un enfoque descriptivo crítico, utilizando el paradigma histórico hermenéutico, como método para interpretar y proponer el modelo ideal que debe responder al llamado Horizonte Pedagógico Sociocrítico propuesto por la Universidad Simón Bolívar.

La Observación: Permite formarse una visión de cómo evalúan los docentes a sus estudiantes en el programa de Derecho....

¿Qué técnicas utilizan?

¿Cuál es la actitud del docente al momento de evaluar?

¿Qué tipo de preparación previa se hace sobre el instrumento y el medio evaluativo?

¿Qué medios éticos, cognoscitivos de autorreflexión o crítica se brinda a los alumnos para disponerlos a la evaluación?

¿Qué espera el profesor del proceso evaluativo?

¿Cuál es la expectativa y conciencia que el estudiante tiene ante la evaluación?

Recopilación documental: Se obtuvieron documentos tales como el PEI, el programa de Derecho PEP, conformación de los tratados pedagógicos de la Universidad Simón Bolívar, HPSC.

Población: Son los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar.

Muestra: Por ser una investigación de tipo cualitativo la muestra estuvo representada por la población. Se seleccionó aleatoriamente a docentes de los primeros, quintos y novenos semestres de la facultad.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación son producto de la reflexión y el análisis de la información obtenida en este proyecto, en el que se tuvieron en cuenta los objetivos específicos señalados, utilizándose para tal fin, la técnica de la observación.

Los aspectos más relevantes sobre evaluación educativa, que se consideraron en la Universidad Simón Bolívar se fundamentaron en un conjunto de interrogantes: (¿qué es evaluación?, ¿con qué propósito se hace?, ¿qué se evalúa?, ¿qué técnicas se utilizan?, ¿qué papel cumple el docente, el estudiante?, entre otros aspectos). A lo anterior se adicionan las categorías apriorísticas

que surgen del marco teórico de este trabajo de investigación. Se evidenció en la investigación mediante la observación y las técnicas de recolección de información que la relación entre las prácticas pedagógicas y la forma actual de evaluar, se mantienen dentro de una perspectiva pedagógica tradicionalista. La evaluación se convierte en una acción textual u oral que responde a las expectativas de lo que el docente quiere que se repita o se memorice sin ninguna reflexión crítica o dialógica sobre la temática evaluativa

Se reitera que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y el Horizonte Pedagógico Sociocrítico que sustenta la actividad pedagógica en la Universidad Simón Bolívar no se aplica en las evaluaciones que llevan a cabo los docentes, tal vez por varias razones: desconocimiento del pensamiento crítico, facilismo en la presentación de saberes, mecanización y repetición en la forma de enseñar reflejada en las evaluaciones. Es decir, los procedimientos actuales de enseñanza y los relacionados con la forma de evaluarlos, en la actualidad nos responden a las expectativas de la Universidad Simón Bolívar en toda su dimensionalidad en cuanto a lo que respecta a un pensar crítico.

Es fundamental orientar la evaluación con investigación y la práctica profesional y su relación con la realidad social, lo que le da un carácter integrador al currículo, y a la vez, permitir que los docentes manejen una cultura evaluativa que les permita en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje ir haciendo los correctivos de acuerdo a lo evaluado durante el proceso.

La evaluación educativa ejercida por los docentes se fundamenta en uno de los intereses curriculares. En este estudio de caso se evidenció el interés técnico, el cual admite la construcción de currículas que privilegian los contenidos en vez de los procesos (Grundy, 1989); en cada interés curricular (técnico, práctico,

emancipador), predomina el concepto sobre lo que es la evaluación educativa comprendida en los términos de los modelos pedagógicos, que permite evaluarlo y desarrollarlo (Bruner, 1996; Flórez, 2002).

Los conceptos y evidencias que revelan los participantes se inscriben dentro del modelo tradicional, destacándose en ellos: que son los expertos en el saber disciplinar, considerando que los contenidos son conceptuales, constituyéndose en el elemento curricular que determina todo lo demás. La evaluación la consideran el medio para medir y cuantificar el aprendizaje, determinando el nivel alcanzado por el estudiante mediante las calificaciones.

El tema de la evaluación constituye un aspecto complejo por ser un elemento inherente a los procesos pedagógicos y relevante en la construcción del currículo que siempre requerirá de estudio, por su importancia en la formación del futuro profesional y las competencias que requiere este mundo globalizado (Flórez, 2002).

En cuanto al tipo de evaluación que aplica el docente en el programa de Derecho se evidenciaron las de tipo formativa y sumativa, siendo complementarias una con la otra, ya que el docente estimula los aciertos, identifica los errores y dificultades, intentando regular los procesos de aprendizaje, mientras que los alumnos desarrollen un sistema personal de aprendizaje. "La evaluación formativa promueve la retroalimentación del aprendizaje y los posibles cambios en la actividad didáctica, para facilitar el logro de los objetivos" (Delgado, 1996). Y al final de cada periodo realizan una recopilación de datos con el fin de medir el resultado concreto de los logros alcanzados por el estudiante. Este tipo de evaluación se realiza al término del proceso de enseñanza-aprendizaje y se centra en el análisis y valorización de resultados, para determinar en qué medida se lograron los objetivos propuestos en el curso y las competencias a desarrollar en el estudiante.

Por consiguiente, se trató de mantener un patrón para el análisis de los resultados, enmarcados en los objetivos específicos como forma de realizar tal proceso, y en el objetivo general como cumplimiento a la pregunta problema.

CONCLUSIONES

Se muestran a continuación las conclusiones más pertinentes que se derivan de la presente investigación, relacionadas con la necesidad de fomentar una forma de evaluación crítica en la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla, inspirada en el llamado Horizonte Pedagógico Sociocrítico, que se convierte en un referente significativo para la promoción de una educación donde se dé una mayor interpretación de la normatividad jurídica, una mejor comprensión y esencialmente la implementación de conocimientos idóneos que permitan la formación de abogados, críticos y competentes en cuanto a sus saberes jurídicos.

1. El paradigma que en la actualidad existe en el programa de Derecho no responde a una perspectiva crítica, los profesores siguen siendo repetitivos, memorísticos, mecanicistas y poco dados a la reflexión, al análisis y al hecho esencial de dar la palabra al estudiante para que él sea el artífice de la construcción de su saber con la guía del especialista en el área jurídica, el cual debe convertirse en un educador competente dentro de una perspectiva crítica. Se sabe que esta es una labor ardua y compleja. Pero el profesor debe preocuparse por él en su formación como docente, pues al mejorar en la forma de presentar sus saberes y de evaluarlos concomitantemente mejorarán sus estudiantes. Para tal fin la autora de este proyecto recomienda a los profesores:

- Una mentalidad abierta a la realidad.
- Una mentalidad abierta a las respuestas inesperadas.
- Una mentalidad selectiva.
- Una mentalidad libre.

2. Los grandes temas tratados en la documentación analizada están conectados con el método de enseñar y el de formar así como las instituciones y sujetos con ellos relacionados. Pero insisto, el obstáculo mayor que ha existido para que esa pila documental acierte casi en su totalidad en su visión, misión, proviene de la separación real de la relación teoría-práctica, de la disociación que ha existido a nivel superior en la formación de docentes entre el discurso teórico, su verdadera profesión-abogado, su profesión ideal-pedagogo y la pericia débilmente implementada y dejada a la contingencia. Por el lado de los alumnos el asunto es peor. Hace falta por tanto una investigación teórica a fondo, experimental y lógica para que se puede inferir o deducir el decurso histórico de los escolares, exponiendo y comprendiendo la fundamentación de su evolución biológica e intelectual, recuperar en el campo la práctica pedagógica, sus manifestaciones vitales y desde la óptica de la lógica –o filosófica– urdir su epistemología.

3. Se hace necesario romper con el esquema tradicionalista en la presentación de los saberes. Para tal fin, los docentes deben preocuparse por aceptar y llevar a la práctica el Horizonte Pedagógico Sociocrítico, que propone la Universidad Simón Bolívar y específicamente el programa de Derecho. Sí es posible que el docente de Derecho sea crítico porque el conocimiento debe entenderse como una construcción. No es lo mismo memorizar y mecanizar que asimilar hermenéutica y críticamente el saber, son dos hechos muy opuestos. Sin embargo, si el profesor no se preocupa por cambiar sus formas de evaluación, leer por ejemplo esta propuesta en la que se recomienda que prevea el tipo de evaluación que va a realizar, que discuta con sus estudiantes cómo quieran ser evaluados y pensar que evaluar no es calificar, sino dar la posibilidad de generar afectos, así el deseo por la investigación, interpretación, hermenéutica de la realidad y un espíritu investigativo en los estudiantes dentro de un marco de libertad y respeto por los contenidos curriculares que se verán como parte de la realidad sociojurídica en la cual está ubicado el estudiante de derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1997). *La educación puerto de la cultura*. Madrid: Visor.
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO:41.214.
- Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar (2003). Documento acreditación previa de la Facultad de Derecho. Barranquilla.
- Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar (2003). Documento contentivo del PEI. Barranquilla.
- Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*.
- Díaz, A. (1897). *Revista Perfiles Educativo. Problemas y retos en el campo de la Evaluación Educativa*, 37(2), 3-15. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/download.php?clave=1987-37-3-15&tipo=pdf
- Díaz, M. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Coprodic.
- Díaz, A. (1897). Tendencias de la Evaluación Educativa.
- Fayol, H. (1974). *Principios de la Administración Educativa*: Herre-ro.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Satanfe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Trad. Noemí Alfaro. México: Siglo XXI.
- Kant, I. (1987). *Pedagogía*. Trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. México: Ed. Hispánicas.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Trad. Noemí Sobregues y Jorge Larrosa. España: Ed. La Piqueta.
- Martínez, M. & Carreño, P. (2014). *Revista Internacional de Investigación en Educación. Pensar la Educación con Guillermo Hoyos*, 6(13), 153-160. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/8795/pdf>
- Mora Mora, R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- Ospina Bejarano, A. (2008). *Régimen jurídico de la educación en Colombia*. Bogotá: Leyer.
- Pérez Gómez, A.I, MacDonad, B. & Gimeno, S. (1993). *La evaluación: Su teoría y su práctica*. Segunda edición. Caracas, Venezuela: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.

Estrategias pedagógicas en la formación del estudiante de Derecho desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico*

CLAUDIA DEL CARMEN LLINÁS TORRES †
 DAVID DE JESÚS ANÍBAL GUERRA‡
 JAIRO ANTONIO ENAMORADO ESTRADA§

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pretende mostrar a la comunidad académica los avances de la presente investigación de nivel descriptivo, la cual tiene por objeto analizar el impacto de las estrategias pedagógicas que favorecen al fortalecimiento de las competencias del estudiante de Derecho de la Universidad Simón Bolívar desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.

* Proyecto de investigación en curso con resultado de avance. Entidad financiadora: Universidad Simón Bolívar, año de inicio 2016.

† Abogada egresada de la Universidad del Atlántico. Máster en Derecho Administrativo, Universidad Simón Bolívar. Doctorando en Educación, Universidad Simón Bolívar. Docente, Universidad Simón Bolívar. claul2007@hotmail.com

‡ Abogado egresado de la Universidad Simón Bolívar. Especialista en Derechos Humanos de la Escuela Superior de Administración Pública de Bogotá. Máster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica, Universidad Alcalá de Henares de Madrid. Doctorando en Ciencias Políticas, Universidad Rafael Beloso Chacín. Docente, Universidad Simón Bolívar. davidanibalguerra@gmail.com

§ Abogado egresado de la Universidad Simón Bolívar. Especialista en Derecho Ambiental Urbano Territorial, Universidad del Norte. Magíster en Derecho Procesal, Universidad Simón Bolívar. Doctorando en Filosofía con énfasis Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad de Nuevo León de México. Docente, Universidad Simón Bolívar. jairo.enamorado@hotmail.com

Para lograr tal finalidad, la presente investigación se desarrollará mediante la aplicación del enfoque cualitativo, el método inductivo y el paradigma sociocrítico. El diseño es el de investigación-acción y los instrumentos de recolección de datos: la observación, la encuesta, los grupos focales y los documentos.

Los avances que se muestran son el resultado de una encuesta de medición que se realizó a los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, a través de la cual, se calificó la relevancia, la validez, la aplicabilidad, la innovación y la sostenibilidad de las estrategias pedagógicas que se emplean por parte de los docentes de dicha Universidad.

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación superior en Colombia, implica la necesidad de emplear un nuevo modelo del quehacer del docente orientado a estimar la utilidad, el impacto y la necesidad de los contenidos, ejercicios, prácticas y actividades, para la reformulación de la vida académica en la cual el principal foco de atención sea la contribución al pensamiento crítico reflexivo del estudiante para su desarrollo integral (Ramírez, 2008, p.2). Concretamente, este modelo implica obtener el máximo provecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje que fortalezca la formación integral del estudiante para que este pueda comprender críticamente su mundo y actúe para transformarlo (Freire, 1995, p.86). Para ello, la Pedagogía Crítica plantea tener muy en cuenta los sujetos, los contextos, una relación simétrica entre teoría y práctica, además de una visión transformadora del quehacer educativo (Rodríguez, 1997, p.3) en donde la reflexión crítica sobre la práctica se torne en una exigencia de la relación teoría-práctica, sin la que, la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo (Freire, 2006, p.11).

En este sentido, desde los fundamentos de la pedagogía crítica

se visualiza un mundo libre de inequidades sociales, económicas, de género o de raza, a través del reconocimiento de la diversidad, del respeto por la diferencia y el encuentro cultural fortalecido en la unidad, convirtiéndose este propósito en uno de sus más grandes postulados (Araújo et al., 2015, p.30).

Por lo anterior, desde la academia se ha venido reflexionando sobre la pertinencia de la pedagogía crítica en los procesos de formación de los estudiantes, dada su contribución a su desarrollo integral y el impacto que este pueda generar en la sociedad. Muestra de ello se observa en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, cuya impronta de egreso la constituye el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.

Ser sociocrítico requiere de un esfuerzo intelectual que le imprime al estudiante la necesidad y el deber de no aceptar sin reflexión un modo de pensar y de actuar en cualquier escenario social privado o público, por el simple hábito de las ideas; es lograr trascender en armonizar las ideas propias, las teorías existentes, las dinámicas y características de los diferentes contextos, con el propósito de conocer lo real, los fundamentos de las cosas, las ideologías de la época, para plantear, cuestionar y formular preguntas con sentido, coherentes y pertinentes a un contexto social preciso; con la participación de los otros, los cuales en esa intersubjetividad, regulan las diferencias particulares construyendo espacios de participación, disenso y diálogo para lograr un consenso con miras a una sociedad mejor (Universidad Simón Bolívar [USB], 2015, p.3).

El propósito que fundamenta el Horizonte Pedagógico Sociocrítico es formar seres con sensibilidad y compromiso social, con habilidades y destrezas para identificar e intervenir las problemáticas en los diferentes contextos de forma creativa, propositiva, y partici-

pativa; con diversas miradas y respeto a las creencias e ideologías a partir de pensar lo propio para hacer lo propio, como postura ética de profesores y estudiantes (USB, 2015, p.6).

La práctica sociocrítica recurre a todas la estrategias pedagógicas y técnicas didácticas que propician los diálogos de saberes. Esta práctica construye el conocimiento a partir de la problematización que suscita un diálogo reflexivo como condición previa para abordarla, generando un ambiente de aprendizaje dialógico y democrático (USB, 2015, p.9).

Lo expuesto se torna relevante en atención a que el sistema de la educación superior en Colombia, ha sentado sus raíces en las conceptualizaciones teóricas y el uso tradicional del aula como requerimiento para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, imprimiendo un carácter técnico a la educación, alejado de la formación integral del estudiante, su proyecto de vida y su contribución a la sociedad. En ese orden de ideas, las debilidades de los procesos y estructuras formativas fungen como limitantes en el proceso de formación ya que no incorporan en sus metodologías de enseñanza la revisión, actualización y modernización de los contenidos y modelos de formación de los programas con un enfoque de formación en competencias. En otras palabras, nuestro sistema educativo ha visualizado la universidad como una herramienta instrumental de un proceso de simple cumplimiento de funciones de generación, transmisión y utilización de conocimientos (Molina et al., 2014, p.38).

En referencia a los programas de Derecho, Molina et al. (2014) afirman que existen serias deficiencias, porque los currícula no incluyen algunas prácticas que contribuyen a traducir a la realidad la teoría que se enseña (p.38). En igual sentido Hurtado (s.f.) considera que:

No todos los egresados de las facultades de Derecho ejercen la abogacía en sentido estricto por dos motivos: 1) la exigencia generalizada en la enseñanza del Derecho basado en la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de habilidades técnicas y, 2) la carencia de formación específica en las diversidad de actividades jurídicas. (p.1)

Sobre este punto la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho realizó un análisis científico sobre el estado actual de la educación jurídica de Colombia, con miras a ofrecer un diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de Derecho de las instituciones de educación superior. En su análisis la Asociación (2014) expone que:

Una de las debilidades expuestas por la comunidad con relación a las prácticas, es que se vienen realizando en gran medida bajo el esquema normativo del Decreto 196 de 1971 que, si bien fue reemplazado por la Ley 583 del año 2000, conservó la separación de las prácticas del proceso de formación postergándolas para los dos últimos años de la carrera. Aunque los programas proponen sus reglamentaciones tratando de adecuarlas a la normativa general, algunos, en lecturas exegéticas de estos estatutos, no permiten hacer prácticas en lógica de créditos y tienen problemas para planearlas con sus estudiantes, aun cuando muchos de los programas migraron de la anualización a la semestralización.

En el campo de la formación, algunos informantes de grupo focal señalan como una debilidad generalizada de los consultorios jurídicos, la escasa preparación con la que los estudiantes llegan a los últimos semestres, en los que deben enfrentarse a la práctica jurídica. Indican los participantes que los estudiantes llegan a la práctica de consultorio jurídico con problemas para comprender e interpretar una lectura y con

dificultades para redactar un documento, tampoco cuentan con buena ortografía lo cual dificulta la elaboración de los documentos jurídicos.

Dentro de la misma temática se observan debilidades en cuanto a la capacidad de expresarse en público y desarrollar argumentos coherentes en sistemas orales, por lo que resulta necesaria una preparación previa al consultorio jurídico que brinde al estudiante técnicas que le permitan afrontar y superar dichos problemas. (p.46)

En virtud de lo expuesto, y de considerar que la formación de los estudiantes de Derecho debe estar orientada a desarrollar las competencias en el ser, saber ser y saber hacer, con el fin de contribuir a un desempeño profesional integral capaz de realizar aportes significativos a la sociedad y de reflexionar críticamente frente a la realidad.

Se pregunta:

¿Cuál es el impacto de las estrategias pedagógicas que favorecen al fortalecimiento de las competencias del estudiante de Derecho de la Universidad Simón Bolívar desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico?

OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de las estrategias pedagógicas que favorecen al fortalecimiento de las competencias del estudiante de Derecho desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es importante porque el objeto de estudio que se plantea es actual, novedoso y permite conocer a fondo la dinámica del impacto de las estrategias pedagógicas que

favorecen al fortalecimiento de las competencias del estudiante de Derecho de la Universidad Simón Bolívar desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico; a su vez, tiene relevancia social porque el proceso de formación de los estudiantes de Derecho repercute notablemente en los servicios que estos ofrecen a la sociedad y que se relacionan, entre otros factores, con la ética del abogado.

Por otra parte, el valor teórico que arroja la presente investigación permite profundizar sobre el impacto de la pedagogía crítica en los procesos de formación del abogado con miras a desarrollar la integralidad del profesional del Derecho, lo cual implica una revisión de los currícula y prácticas que contribuyan a ese fin. Seguidamente, el tema objeto de estudio tiene implicaciones prácticas dado que permite prescribir reformas a los métodos de enseñanza del Derecho desde la pedagogía crítica para así fortalecer las competencias en el ser, saber ser y saber hacer en el abogado.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la presente investigación de nivel descriptivo, se partió de realizar un examen del mundo social en el cual se puso especial atención a los estudiantes de Derecho de la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla, y el impacto que en ellos tienen las estrategias pedagógicas que se emplean en su formación desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico. Por tal motivo y, atendiendo a que: 1) la recolección de los datos no depende de medición numérica y, 2) la presente investigación se basa en la lógica para generar perspectivas teóricas; se emplea el enfoque cualitativo.

Como consecuencia de lo anterior, el método a emplear es el inductivo porque se parte de una premisa particular con la cual se busca obtener conclusiones generales en el área de estudio. Para ello, se pretende estudiar todos los elementos que forman el objeto de investigación.

Ahora bien, como se busca transformar la realidad en relación con las estrategias pedagógicas que favorecen las competencias del estudiante de Derecho desde el Horizonte Pedagógico Sociocrítico, para dar respuesta a los problemas generados, se emplea el paradigma sociocrítico.

En efecto, de acuerdo con Arnal (1992) se adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante (p.98). Bajo estos supuestos, el paradigma sociocrítico tiene como objetivo promover las transformaciones sociales dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros (Alvarado & García, 2008, p.190).

Así las cosas, al fundamentarse el paradigma sociocrítico en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, en la construcción del conocimiento por los intereses del grupo afectado por el fenómeno de estudio y la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social, se denota la viabilidad de dicho paradigma en la presente investigación.

Para el proceso de investigación se abordará el diseño investigación-acción, que se emplea cuando existe una problemática en una comunidad y este necesita resolverse para generar el cambio.

Aunado a lo anterior, se tiene entendido que las disciplinas que arrojan más antecedentes para este tipo de diseño son las ciencias sociales, las cuales son las llamadas para ser empleadas en esta investigación. Cabe anotar, además, que en este tipo de diseño el objeto de estudio lo constituye la problemática que se vive en un grupo o una comunidad, y para el caso que nos ocupa el objeto de estudio es compatible con el diseño propuesto.

Los instrumentos de recolección de datos para cumplir con el objetivo de esta investigación son: la observación; la encuesta; los grupos focales y los documentos, dentro de los cuales se revisarán los oficiales y profesionales.

DESARROLLO

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EMPLEADAS

Con el fin de contar con un diagnóstico y fortalecer la actividad docente, se realizó una encuesta de medición a los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, a través de la cual, se calificó la relevancia, la validez, la aplicabilidad, la innovación y la sostenibilidad de las estrategias pedagógicas que se emplean por parte de sus docentes.

A través del criterio de la relevancia se evaluó la importancia de la estrategia para el propósito formativo de la respectiva asignatura, la formación del estudiante y su aporte a la comunidad. Por su parte el criterio de la validez midió la correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos que están propuestos, así como los resultados logrados con la estrategia empleada. El criterio de la aplicabilidad tuvo como finalidad medir la utilidad de la estrategia en relación con el proceso de aprendizaje del estudiante y su impacto pedagógico. Con el criterio de la innovación se evaluó la novedad de la estrategia, su enriquecimiento en la teoría y en la práctica y, si la misma, facilita avances y evolución académica. Por último, el criterio de la sostenibilidad juzgó sobre la estrategia pedagógica su promoción a nuevos procesos académicos, su impacto en la calidad educativa, su transformación a la práctica educativa y si ha creado una cultura de la creatividad que posibilite la autogestión.

A continuación se muestra el resultado de la encuesta.

La presente estadística arroja los datos de la encuesta realizada el día 24 de marzo de 2016, a una muestra de estudiantes del Programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar. El total de alumnos encuestados (muestra) es de 100 personas que constituyen el 100 % de encuestados.

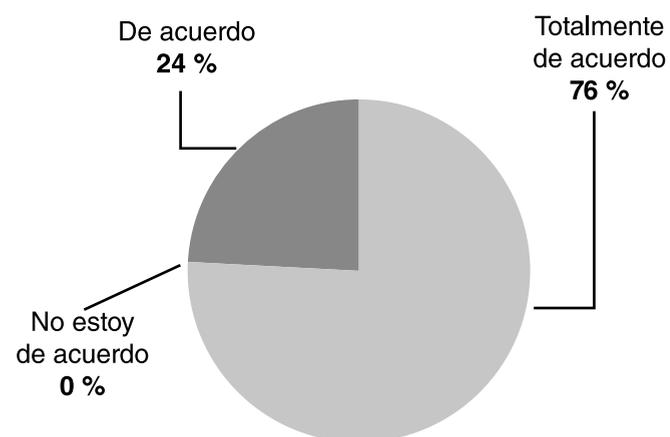
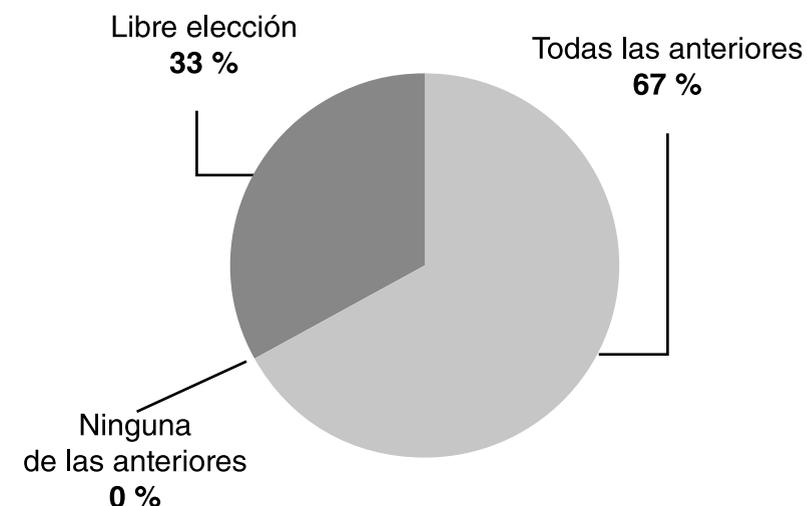


Figura 1. Relevancia de las estrategias pedagógicas y su significación

Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

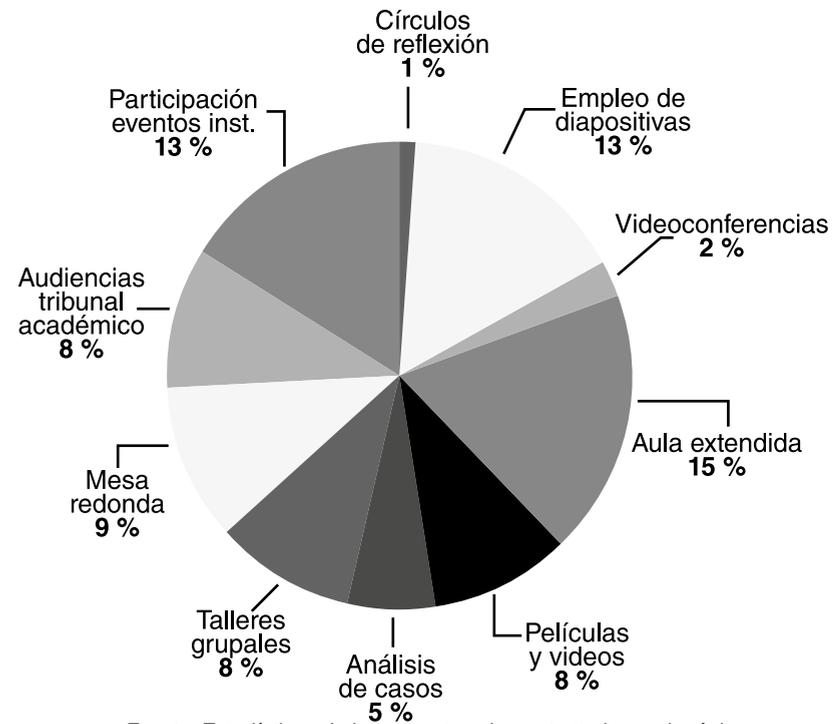
1. En relación de si las estrategias pedagógicas que se emplean en el desarrollo de la asignatura, tales como: los círculos de reflexión; el empleo de diapositivas en power point, calameo y prezi; las videoconferencias; el uso del aula extendida (chats, foros, actividades); las películas y los videos; el análisis de casos; los talleres grupales; la mesa redonda; las audiencias en el Tribunal Académico y la participación en eventos institucionales (Seminario de Actualización Jurídica, Congreso Internacional de Derecho), son experiencias educativas que tienen significancia, valor e importancia en el proceso de aprendizaje, el 76 % de los encuestados manifestaron que estaban "Totalmente de acuerdo" y el 24% afirmaron que estaban "De acuerdo".

Figura 2. Aceptación de estrategias pedagógicas según su prevalencia



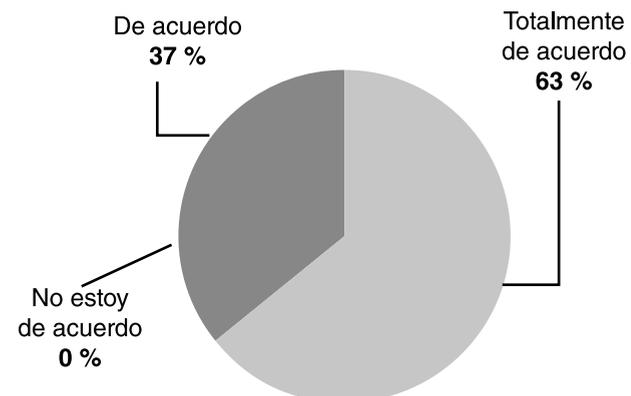
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

2. Frente a las estrategias pedagógicas anteriormente enunciadas que más sobresalen, el 67 % de los encuestados afirmó que "todas las estrategias sobresalen" y el 33 % restantes "valoraron las de su elección". Específicamente, ese 33 % de los encuestados valoró positivamente y de manera individual o simultánea varias estrategias pedagógicas, motivo por el cual, se hace necesario cuantificar dicha información con el fin de puntualizar el criterio de los estudiantes. En ese estado de cosas, el 1 % de los encuestados sobresaltó los círculos de reflexión, el 13 % el empleo de diapositivas, el 2 % las videoconferencias, el 15 % el aula extendida, el 8 % las películas y videos, el 5 % el análisis de casos, el 8 % los talleres grupales, el 9 % la mesa redonda, otro 8 % las audiencias en el Tribunal Académico y el 13 % la participación en eventos institucionales (Seminario de Actualización Jurídica, Congreso Internacional de Derecho).

Figura 3. Preferencia metodológica

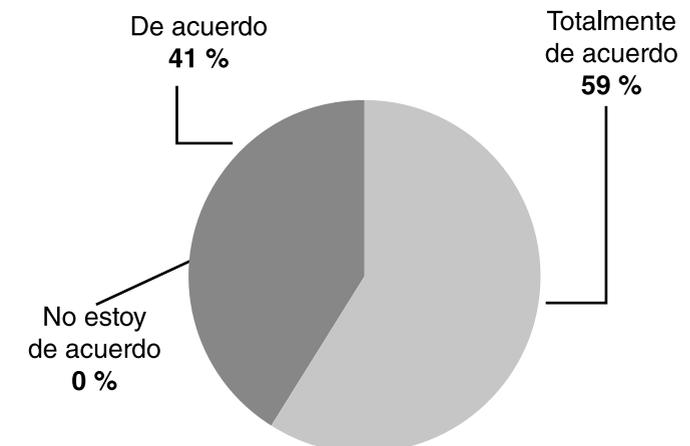
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantiles de la Universidad Simón Bolívar

Estadística según preferencia metodológica

Figura 4. Correspondencia entre resultados y objetivos

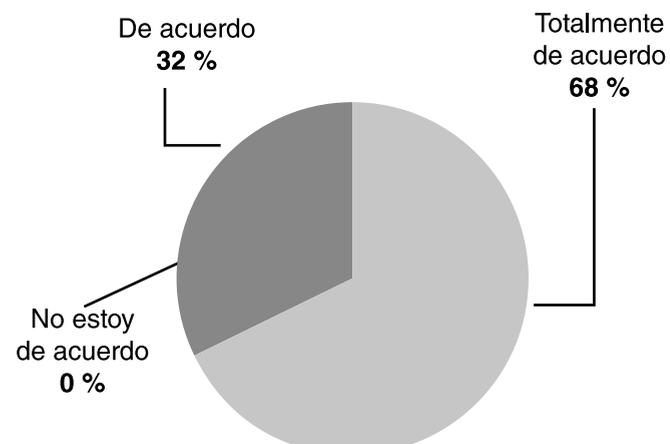
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantiles de la Universidad Simón Bolívar

- Respecto de si las estrategias pedagógicas empleadas permiten correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos en la asignatura, el 67 % de los encuestados afirmaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 37 % "De acuerdo".
- Referente a si las estrategias pedagógicas empleadas logran resultados originales, el 59 % de los encuestados afirmaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 41 % "De acuerdo".

Figura 5. Originalidad de resultados

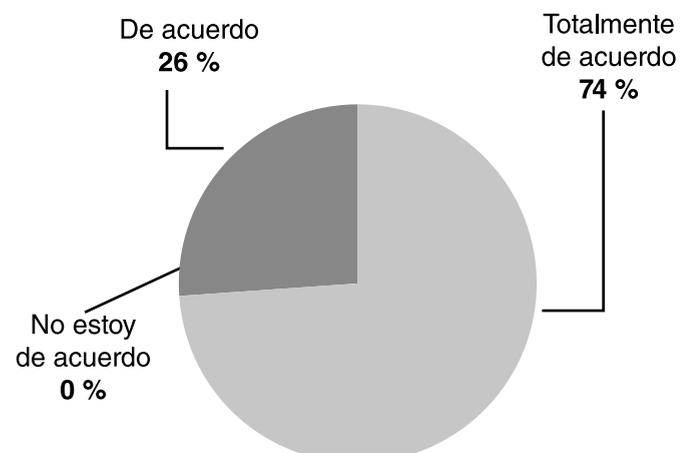
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantiles de la Universidad Simón Bolívar

- Frente a si las estrategias pedagógicas empleadas son aprovechables, el 68 % de los encuestados manifestó que está "Totalmente de Acuerdo" y el 32 % "De acuerdo".

Figura 6. Aprovechabilidad de las estrategias pedagógicas

Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

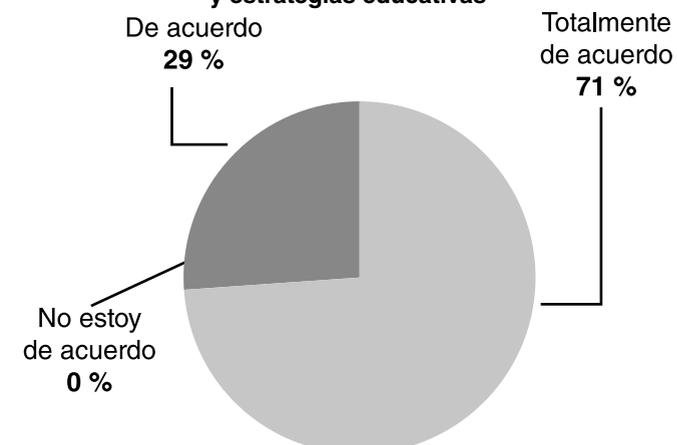
6. En correspondencia de si las estrategias pedagógicas empleadas resultan útiles, el 74 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 26 % "De acuerdo".

Figura 7. Utilidad de las estrategias

Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

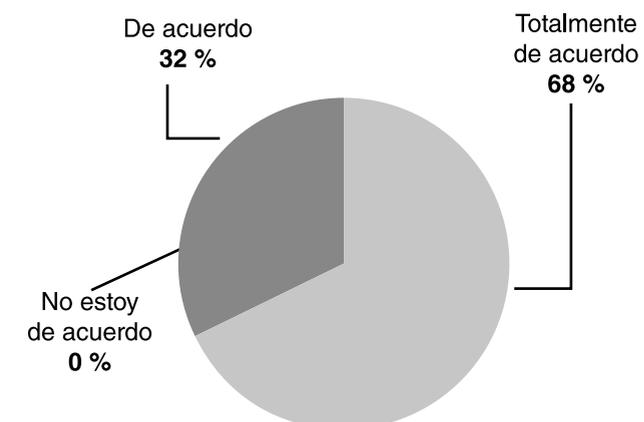
7. En cuanto a si las estrategias pedagógicas empleadas ofrecen nuevas estrategias educativas y soluciones académicas,

cas, el 71 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 29 % "De acuerdo".

Figura 8. Relación de las estrategias pedagógicas y estrategias educativas

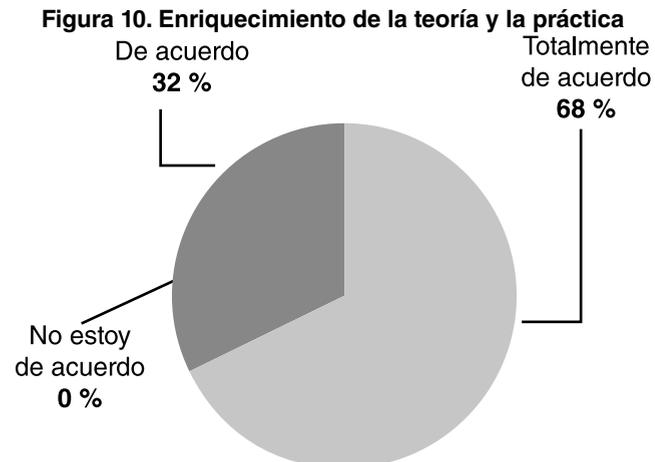
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

8. En cuanto a si las estrategias pedagógicas empleadas modifican las actuaciones cotidianas en el aula de clases y en el desarrollo de la asignatura, el 68 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 32 % "De acuerdo".

Figura 9. Aporte a situaciones cotidianas en el aula de clases

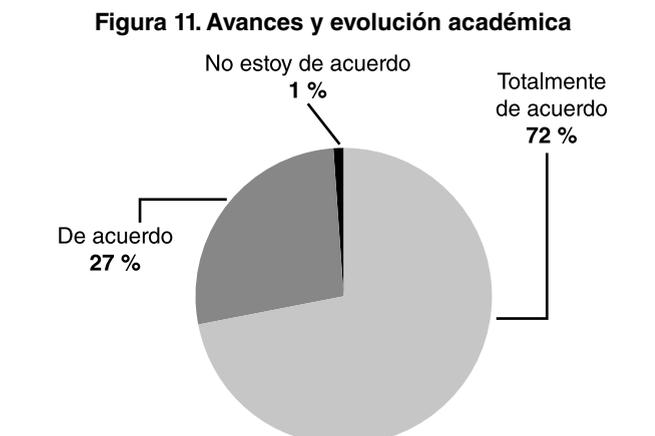
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

9. Referente a si las estrategias pedagógicas empleadas enriquecen la teoría y la práctica, el 68 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 32 % "De acuerdo".



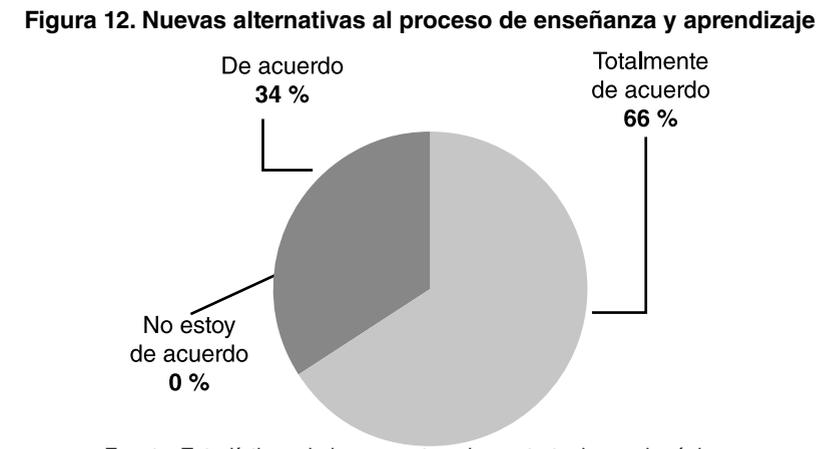
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

10. En relación a si las estrategias pedagógicas empleadas facilitan avances y evolución académica, el 72 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo", el 27 % "De acuerdo" y el 1 % "No estar de acuerdo".



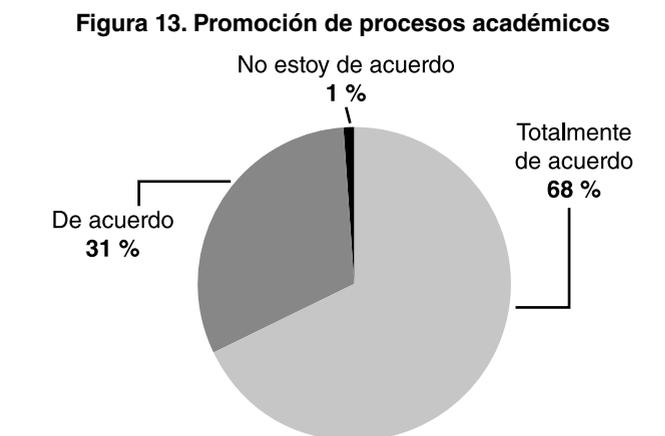
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

11. En correspondencia a si las estrategias pedagógicas empleadas presentan nuevas alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 66 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo" y el 34 % "De acuerdo".



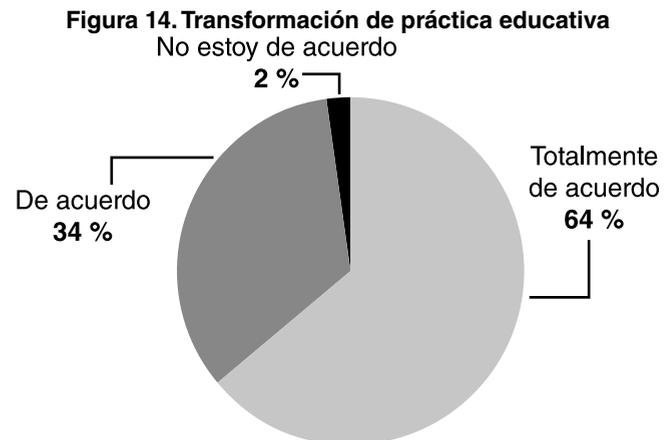
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

12. Frente a si las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas empleadas promueven nuevos procesos académicos, el 68 % de los encuestados manifestaron estar "Totalmente de acuerdo", el 31 % "De acuerdo" y el 1 % "No estar de acuerdo".



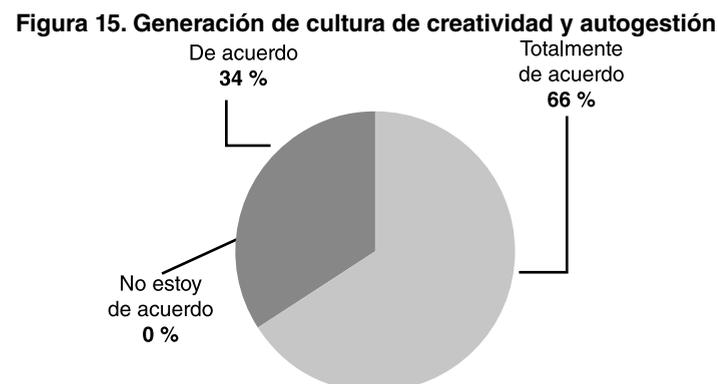
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

13. En cuanto a si las estrategias pedagógicas empleadas transformaron la práctica educativa, el 64 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”, el 34 % “De acuerdo” y el 2 % “No estar de acuerdo”.



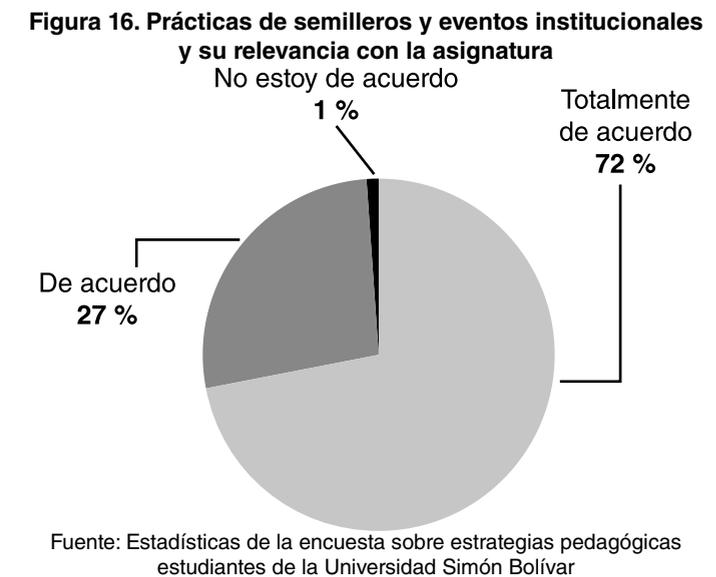
Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

14. Referente a si las estrategias pedagógicas empleadas crearon una cultura de la creatividad en usted que le posibilite la autogestión en otras disciplinas de su programa Académico, el 66 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo” y el 34 % “De acuerdo”.



Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

15. En cuanto a si las prácticas en el semillero de Derechos Humanos (oralidad, investigación, concursos nacionales e internacionales) y la participación eventos institucionales (Seminario de Actualización Jurídica, Congreso Internacional de Derecho) son relevantes en referencia con el desarrollo de la asignatura, el 72 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”, el 27 % “De acuerdo” y el 1 % “No estar de acuerdo”.



Fuente: Estadísticas de la encuesta sobre estrategias pedagógicas estudiantes de la Universidad Simón Bolívar

Las anteriores estadísticas demuestran que las estrategias pedagógicas implementadas en las asignaturas de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, son apropiadas y aprovechadas por los estudiantes y se muestran acordes con el Horizonte Pedagógico Sociocrítico ligado al enfoque de formación por competencias. A su vez, demuestran que dichas estrategias son relevantes, válidas, aplicables, innovadoras y sostenibles en relación con el Derecho, cuestión que permite afirmar que la manera en cómo se están empleando estas estrategias pedagógicas pueden ser replicadas en otras asignaturas del Programa de Derecho dada su efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Araújo et al. (2015). *La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social* (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2230/1/Gonzalez_Francisco_Javier_2015.pdf
- Freire, P. (1995). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Argentina: Morata.
- Molina et al. (2014). *Diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de Derecho de las instituciones de educación superior*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Remington.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. *SciELO*, 28, 108-119.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.
- Universidad Simón Bolívar (2015). *El Horizonte Pedagógico Socio-crítico*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Retos y perspectivas de la educación jurídica y la formación del abogado

FÉLIX MENDOZA DE LA ESPRIELLA*

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es el resultado de diversas reflexiones alrededor de la educación jurídica y de la formación del abogado, recogidas durante el desarrollo de la asignatura Hermenéutica y Argumentación Jurídica, categorías ambas relacionadas y conectadas a través de un hilo muy delgado, como que se puede afirmar que no se encuentran establecidos con claridad los límites entre ellas, sus influencias recíprocas y distancias conceptuales. Sin embargo, existen tendencias y fenómenos que pueden indicar que la categoría educación jurídica es predominante en la formación del abogado.

Así, a través de una crítica a la educación jurídica de hoy, que implica avocar, si es posible, fenomenologías actuales con concepciones antiguas, intentaremos aproximarnos a su estructura, develar sus contenidos y enfrentarnos a los retos que comporta el ser abogado del siglo XXI. En igual forma, dibujaremos algunas

* Abogado, Especialista en Gerencia de la Educación. Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Director de Línea Derecho y Formación de Abogados. Docente-Tutor Semillero de Investigaciones Educación Jurídica y Formación del Abogado.

perspectivas que nos permitan avocar las tareas científicas de los investigadores jurídicos.

La pregunta alrededor de la cual gira esta ponencia indaga ¿Cuáles son los retos de la educación jurídica actual y los procesos que intervienen en la formación de los abogados y desde qué perspectivas puede resignificarse el horizonte de los procesos que intervienen en la formación de los abogados en el contexto social colombiano?

Siempre que vamos a tratar una temática determinada, es imperativo buscar en la semiosis el origen del signo y su significado y a partir de allí desarrollar la construcción de sentido. Es así como nos proponemos encontrar el sentido de la educación jurídica y la formación del abogado y aproximarnos a un encuentro entre estas dos categorías, intentando establecer las cercanías y lejanías entre ellas.

DESARROLLO

Educación es definida por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en una de sus acepciones, “Instrucción por medio de la acción docente”. A su vez instrucción es definida por la misma obra como “Caudal de conocimientos adquiridos”. Si articulamos las dos definiciones, podemos observar que en estas se encuentran implicados elementos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que dan vida al conocimiento dinamizado o en acción, a través de los sujetos que interactúan en el proceso aprendizaje-enseñanza o diríase más bien, colaboración-participación-facilitación. En nuestro caso, la educación está referida al estudio y desarrollo del pensamiento jurídico.

Ahora bien, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la expresión formación hace alusión a la acción de “Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”. Esto conllevaría a entender la formación del abogado como la preparación para prevenirlo o disponerlo para que ejerza el derecho con suficiencia intelectual, autoridad moral e idoneidad profesional.

Trasladando estas expresiones al contexto académico institucional, encontramos que en la Misión de CECAR se advierte: “CECAR asume como misión la formación integral de su comunidad”. La misión, entendida como proyección permanente se erige como el elemento educativo orientador de la Institución.

Y en la Visión de CECAR se destaca “la formación de profesionales éticos con visión global y pertinencia local”. La formación del abogado, vista desde esta óptica, reconoce la necesidad de formar un profesional distinguido por su actuar ético, con clara noción del desarrollo dentro de la globalización y comprometido con la región. En este punto debemos agregar que el profesional del Derecho de Cekar debe pensar localmente y actuar globalmente.

Antes de plantear los retos de la educación jurídica y la formación del abogado, convengamos en que la ciencia jurídica tradicional se encuentra sumida en una profunda crisis que obliga a reflexionar y repensar problemas del contexto jurídico, social y cultural, conflictos que aparentemente se encontraban resueltos, imponiéndose el cuestionamiento de valoraciones hasta hace poco inamovibles.

Constituyen épocas en las que la noción de crisis cobra actualidad día tras día y surge en todos los análisis de la actual problemática jurídica.

El pensador francés Edgar Morin (1995) focaliza de un modo trascendental la problemática de la crisis, al afirmar que, en términos generales, connota un “valor revelador” y un “valor realizador”. En el valor revelador, la crisis pone al descubierto, es decir, hace visibles las características –fuerza y forma– de hechos y realidades que en situaciones normales conllevan un alto grado de dificultad en su percepción.

Con referencia al valor realizador, este se hace notorio en las rupturas, discontinuidades y descubrimientos científicos.

En este sentido, la crisis presenta posibilidades emergentes para la acción y para el conocimiento.

En igual forma, para Thomas Kuhn (1985, p.152) “la crisis tiene un carácter decididamente negativo, en cuanto la considera el paso previo para un cambio que puede ofrecer distintas perspectivas al trabajo científico y la oportunidad de revisar los instrumentos teóricos, las técnicas y las metodologías”.

La crisis también se evidencia en el cuestionamiento a los patrones jurídicos que por espacio de largos años dieron soporte a la elaboración de las definiciones, encaminaron los análisis y determinaron las funciones del Derecho.

Son patrones que no consideraban las estructuras y funciones de la sociedad y hacían compañía, en su marginación, al saber jurídico ortodoxo. Dejó de tener presente que el Derecho está inserto en el *factum* social y que no existe en “estado de pureza”.

Se declaraba la necesidad de acoplar sistemas jurídicos cerrados, nacidos de la formalización e integración del Derecho, en el entendido que estos sistemas se caracterizan por ser derechos

escritos y compilados en un cuerpo o código, a diferencia de los sistemas abiertos, consistentes en un derecho compuesto por las normas que rigen verdaderamente la vida de los grupos humanos, con independencia de su codificación bajo la forma de proposiciones jurídicas basadas o no en la ley.

De esta forma se identificó al Derecho, con el Derecho dictado por el Estado, por intermedio de fuentes formales rigurosamente preestablecidas.

Además, el análisis de la norma era el objeto de la ciencia jurídica, ya que las normas reclamaban haber obtenido la integridad, es decir la suficiencia de solucionar cualquier tipo de conflicto.

Tal ciencia favorecía un modelo de jurista mecánico con el cometido de preservar un conjunto de normas ya establecidas, del que era custodio y vigilante.

Ponía en funcionamiento su técnica para instalar el aparato de la administración de justicia, sin responsabilizarse de las resultas de sus ejecutorias.

A partir de esta perspectiva, el objeto de estudio del jurisconsulto era el análisis y aplicación de las normas racionales que corroboraban el carácter inalterable de la correspondencia entre poder y deber.

Expresado en otros términos, el jurisconsulto ejercía una labor hermenéutica, era un simple intérprete que utilizaba concepciones estimadas inalterables, a causa de haber sido compuestas y denominadas jurídicas por el sistema. La jurisprudencia se constituía solamente en un comentario de la normatividad, en las que el Derecho se expresaba a manera de ciencia.

En virtud de eso, distanciarse del ámbito denominado normativismo, representaba cuestionar la legitimación de la labor del jurista-consulto y la ciencia del derecho como cuerpo científico autónomo.

Con este distanciamiento del ámbito jurídico normativista, se producía una disyuntiva que implicaba el reconocimiento de un ligamen entre la política, el derecho, la ética y la estética, oponiéndose a la independencia del Derecho y por otro lado, si se declaraba la independencia, forzoso era dejar de lado los problemas de la realidad social, objeto del Derecho.

En correspondencia con estas ideas se alentaba el avance y afianzamiento de materias jurídicas separadas, con el objeto de mostrar en la mejor forma el área respectiva y las temáticas de cada una.

Así, los supuestos formalistas y la metodología inmovilista de esta ciencia, solo podían dar lugar a establecer posturas estáticas y desprovistas de realidad.

Martínez (2003) avoca la tesis anterior cuando afirma: “Una crítica interesante a esta concepción de la ciencia, aborda un problema clave cuando pone en duda la posibilidad de enfrentar fenómenos nuevos con conceptos viejos, y reclama marcos de referencia apropiados para encuadrar fenómenos únicos, irreversibles y discontinuos (Bohr, 1991, citado por Vilar, 1997).

Esto avizoraba una crisis abismal en las formas de concebir el derecho y en sus fuentes.

Se percibía la pérdida de la significación de la ley y la jurisprudencia adolecía de fallas debido a su incremento y desarrollo técnico.

No es difícil descubrir cómo las nuevas situaciones sociales y culturales produjeron notables fisuras en los principios e ideologías preponderantes en el pensamiento filosófico, científico y jurídico en los inicios del siglo XX, fisuras originadas en la decadencia del vetusto prototipo en la iniciación del siglo pasado.

Los antecedentes de este prototipo se radicaban en el positivismo cientificista, cuyos dispositivos teóricos eran escasos para examinar y remediar los enmarañados problemas de una sociedad en transformación.

A lo anterior se agrega la especialización que encasilló las ciencias, comunicándolas de la interdisciplinariedad, que iniciaba su camino y comenzaba a construir su propio sendero.

Así las cosas, en palabras de Martínez (2003). “La transición a un modelo jurídico multidimensional como el primer paso para construir el mundo jurídico en una sociedad globalizada y cambiante, exige nuevos presupuestos epistemológicos que garanticen la legitimidad de la ciencia jurídica. La propuesta es lograr una mayor capacidad del derecho y de su ciencia para resolver los problemas y aceptar los desafíos implícitos en las transformaciones de la realidad social, señalados en el contexto”.

RETOS DEL ABOGADO EN EL POSCONFLICTO

Quizá uno de los profesionales con mayores responsabilidades en la era del postconflicto van a ser los abogados. Esto por la interpretación y aplicación de las normativas que se den al efecto, el papel en la administración de la justicia transicional, la formación en Derechos Humanos, el desarrollo de procesos hermenéuticos de unas nuevas realidades sociológicas y políticas. Además, como miembro de cuerpos colegiados en los diferentes niveles y escenarios políticos del país, en la interacción con equipos interdisci-

plinarios en las organizaciones sociales y en las dependencias del sector público. Y nos detenemos aquí para significar que dados los modelos mentales que hoy día imperan y están arraigados en las mentes de los abogados, constituye un reto para ellos el trabajo interdisciplinario.

Saludable es recordar a Peter Senge (1990, p.6) en su concepción de modelos mentales: “Los modelos mentales son imágenes internas, que están profundamente arraigadas, de cómo funciona el mundo, imágenes que nos limitan a las formas familiares de pensar y actuar. Muy a menudo, no somos conscientes de nuestros modelos mentales o los efectos que tienen sobre nuestra conducta”.

Y más adelante Martínez (2003, pp.129-130) recaba en las interrelaciones que deben existir entre las disciplinas, planteando la necesidad de llegar a la conformación de planes de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios:

En consecuencia, cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aisladas e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes. Esto equivale a decir que debemos pasar de los planes de estudio monodisciplinares a planes de estudio multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, haciendo énfasis precisamente en sus interrelaciones. (pp.129-130)

Otro de los retos del abogado en el posconflicto lo constituye su formación en sociología y psicología jurídica, áreas de las ciencias sociales y humanas indispensables en el trabajo interdisciplinario.

RETOS EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Como componentes fundamentales de la formación del abogado en la era de la globalización, encontramos la necesidad de profundizar en el Derecho Económico, al nivel de las dinámicas de las economías a nivel mundial, el comercio electrónico, el comercio internacional y el mercado cambiario.

Se hace necesario, dado el auge de los tratados internacionales de Libre Comercio, desarrollar competentemente el Derecho Internacional público y privado y una sólida formación en el Derecho de Marcas y Patentes y la línea del Derecho Ambiental.

En igual forma, teniendo en cuenta el desarrollo del comercio internacional, y con él, los contratos a través de las redes telemáticas, se requiere el manejo de lenguas diversas como el mandarín, el inglés, el francés.

RETOS EN LA MODERNIDAD PROCESAL

El nuevo orden procesal, encaminado a hacer más eficaz la administración de justicia y acercar al ciudadano a la justicia es imperativo en esta época del descreimiento en las instituciones.

Con la utilización del expediente electrónico y el gobierno en línea, en virtud de la entrada en vigencia del Código General del Proceso, se hace necesaria la preparación de los abogados en las tecnologías de la información y comunicación y el manejo de *software* jurídicos.

La oralidad procesal, componente del nuevo sistema oral que se ha ido implementando, constituye una de las herramientas procesales en la argumentación jurídica, indispensables para el éxito profesional en el ejercicio del Derecho.

CONCLUSIONES

Frente al proceso de formación de abogados surgen nuevos retos en la educación jurídica; es urgente la actualización de los currículas universitarios, el impulso a la cultura del trabajo académico independiente, comprometer a los docentes y estudiantes en mirar hacia dentro la forma de enseñar y aprender a través de la investigación en el pregrado y en los posgrados. Estos últimos se han convertido en una repetición, a veces desactualizada, de los contenidos desarrollados durante la carrera.

Preocuparnos por investigar cómo estamos enseñando el Derecho, cómo preguntamos, cómo evaluamos, cómo establecer relaciones y conexiones interdisciplinarias que estructuren un aprendizaje con pertinencia y calidad, ligado a la problemática del entorno, y cómo aprenden más eficazmente nuestros estudiantes debe ser una tarea investigativa urgente.

Hablar menos de teoría de la ética y hacer visible la deontología jurídica. Es necesario el estudio de la deontología jurídica porque el abogado, al ejercer una de las profesiones más humanas, debe luchar por rescatar valores trascendentales como son la justicia, la lealtad y la seguridad jurídica.

Educar con el ejemplo y llevar la formación en el aula al estrado, traer del estrado las buenas prácticas y rechazar el litigio mal intencionado.

Necesitamos un abogado más comprometido con la realidad social, que piense localmente para proyectarse globalmente.

Las perspectivas teóricas que nos permiten avocar las tareas científicas de los investigadores jurídicos descansan sobre cimientos epistémicos y metodológicos basados en una visión multidimensional del Derecho, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

mensional del Derecho, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. (2003). *Introducción al Derecho*. 2ª Ed. actualizada, reestructurada y revisada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma.
- Martínez, F. & Carrera, D. El mundo jurídico multidimensional. *Advocatus*, (2).
- Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis*, 12(1-2), 37-62.
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday Currency.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kaidós.

Una Pedagogía Social para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho

AMANDA ESTHER VERBEL DE URZOLA*

Yo no trato de Física ni de teología; el lenguaje es la madre de la razón y de la revelación, su alfa y su omega. Aun cuando fuese tan elocuente como Demóstenes tendría que limitarme a repetir tres veces la misma palabra: razón es lenguaje, logos. Este hueso roo y he de roer hasta la muerte. Para mí todavía están envueltas en tinieblas estas profundidades, todavía aguardo la llegada de un ángel apocalíptico que traiga la llave de este abismo.
J.G. Hamann (1971)

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hace una propuesta de enseñanza para una rama del saber, del cual “solo sé que nada sé”. Aprender a leer, o sea, ser alfabeto, me ha permitido recorrer muchas culturas que forman mis escasos conocimientos en el campo de la Filosofía, Lingüística, Literatura y demás ciencias del Espíritu, ruego a mis dioses protectores que a mi oído envíen lo que consideren necesario y borren lo que no pueda demostrar; pero, conociendo mi empecinamiento y lo riesgosa ante la interpretación del mundo, me den permiso para diferenciar “las palabras de las cosas” bajo la orientación de Foucault.

* Magíster en Educación e Interculturalidad, Universidad Martin Luther King.

La Pedagogía, como madre de la enseñanza, puede considerarse la fuente nutricia que permeará todos los discursos que aquí se expongan, en seguimiento a los objetivos de este encuentro entre juristas y orientadores de procesos de aula donde se gesta el pensamiento jurídico contemporáneo. No se puede crear una forma adecuada de enseñar, sin tener la formación necesaria para impartir conocimientos de por sí sensibles, por la caracterización del objeto de estudio de los programas de Derecho, que apuntan al ser humano en todas sus dimensiones: afectivas, intelectuales, sociales, espirituales y aún competitivas.

DESARROLLO

Se refiere ahora a lo que se considera Pedagogía, desde lo que se conoce como cultura occidental. Fueron los griegos, a través de sus filósofos, que dieron las pautas para que los maestros de hoy sentaran las ideas, promulgaran sus principios con nuevas aplicaciones y lenguajes propios de la época. No sobra decir, que desde que Sócrates, el griego, orientara a los discípulos para que desarrollaran un pensamiento crítico, es a través de ese método que lleva su nombre, como se hacen propuestas y que dice presente en todas las Universidades, Escuelas Normales, Centros de formación de toda índole y en todo el mundo, y, nos atrevemos a decir que estamos innovando.

Por tanto, Pedagogía es más que una palabra, es el soporte intelectual que hace de un investigador, por ejemplo, un maestro. Es tan amplia y receptora, que a su vez, los conocimientos que la transversalizan, pasan por las ciencias humanas, como la Antropología, la Sociología, la Filosofía, la Ética, la Psicología y la Estética. ¿Cómo interpretar los comportamientos individuales y colectivos de los seres humanos dentro de un contexto sociocultural donde se encuentren inmersos sus orientados, si no conoce en formali-

dad académica las diferentes escuelas que se han desarrollado y que forman parte del acervo cultural de los intelectuales del siglo XXI, en cuanto al Positivismo, Marxismo, Funcionalismo, Estructuralismo, entre otras? ¿Cuál de estas teorías podría aplicarse al grupo de sus orientados sin menoscabar sus identidades y con respeto a la individualidad, contemplada en la Constitución Política Colombiana (1991) en sus Arts. 13 y 86?

¿Se puede ser maestro, sin conocer el origen de la especie humana, su evolución en forma, procesos de adaptación, de comunicación (llámese lenguaje, sonidos, gestualización) desde la aparición del fuego hasta la cibernética que en este momento es nuestra aliada para que puedan escuchar los más alejados de este lugar con la esperanza de ser entendida? Cuando se habla del lenguaje, va implícita la razón. Los lingüistas, entre ellos, Ferdinand de Saussure (1917), Noam Chomsky (1957), André Martiné (1972), Jünger Habermas (1999), Umberto Eco (1986), Michel Foucault (1989), afirman de una manera u otra, que comunicar es la característica propia del ser humano que lo hace competente en situaciones sociales y aun en el silencio, como un derecho reconocido por la ley. De allí, que un maestro de Derecho, además de conocer la lengua que maneja en su cultura, debe haber asimilado en su formación la gramática para darle cientificidad a sus contenidos. Se observa, en contratos, decretos leyes y sentencias la utilización del latín para dar formalidad y carácter científico a lo que dice, la fonología cómo lo dice.

Siguiendo con los griegos, ¿quién, desde la Media Académica no dialogó con Platón, y se regocijó con sus Diálogos? ¿Quién no ha leído *El Banquete*? ¿O *La República*? ¿Acaso no asimilaron lo que es política? Desde esos textos clásicos, cada profesional del Derecho empezó a cimentar los principios y valores, que desafortunadamente hoy, como afirmaba, Eduardo Pastrana, maestro cordobés, están

en fuga. Saber pensar fue su propuesta, que en ese momento histórico, se centraba en los ideales de patria. La lista de pensadores, es inmensa, y matemáticamente hablando es inversamente proporcional, a más pensadores menos lectores.

Si yo fuese maestra de Derecho Penal, hubiese iniciado mi cátedra, leyendo a *Edipo Rey*, de Sófocles. Cuánta propuesta jurídica se desprende de allí. La investigación, base fundamental para el jurista. La lucha por el poder, poder, ciencias políticas. Cuánto atropello, para dominar, desde el abandono del hijo, derecho de familia, posesión del poder por medio del asesinato del padre, denominado parricidio, matrimonio entre el hijo y la madre, incesto; Edipo, manda a investigar a todos los posibles culpables y no lo encuentran, cualquier parecido con la realidad colombiana es pura coincidencia, jamás se le ocurrió preguntarse a sí mismo, cuánta responsabilidad cargaba, en el suicidio de Yocasta, lo miro como un asesinato inducido; no en vano el testigo de la tragedia es un ciego, símbolo de la negación física, pero portador de la verdad. La Psicología enriquece sus investigaciones a partir del texto, el complejo de Edipo, existe y seguirá existiendo, igual que el complejo de Electra.

El encuentro del lector con el mito, en su interpretación ya sea artística o jurídica, permite el desarrollo de la inteligibilidad del posible investigador jurídico en Derecho Penal. A lo lúdico, articulando la Filosofía que subyace entre las líneas del texto escrito, se asoma discretamente ante la verdad y es posible que tiemble ante el temor a equivocarse y omitir subjetivamente conceptos que a la luz confundan al intérprete o a un posible juez imaginario. Desde este ejercicio metodológico los aspirantes a litigantes comienzan a perder el miedo.

Se puede afirmar entonces, que la Epopeya, nos enmarca en la

axiología, la tragedia, en la jurisprudencia, pero, en la contemporaneidad, solo nos ubicamos en la comedia, por la escasa responsabilidad con que se mira la cotidianidad. Pensar en Derecho, obliga en el trabajo de aulas, identificar orientadores y orientados, no solo el campo de la literariedad, sino la profundidad del pensamiento expresado en la escritura. Aquella que manifiesta cierta cultura, en la que se producen un conjunto de operaciones que transforman los niveles iniciales del lenguaje en un hecho nuevo: la crítica.

Los maestros de lengua aceptan el concepto de Hermenéutica, término adaptado de Hermes, hijo de Zeus, el dios del mensaje, que junto a Iris, jugaban a informar, llevar la noticia a los mortales y a los mismos dioses interpretando la realidad en forma lúdica, en oposición a Casandra que llegaba tarde a describir la tragedia, lo negativo, la consecuencia, nunca la causa. Invito a los lectores de este texto, o escuchas del mismo, a asumir el papel de Hermes, no de Casandras o Casandros.

Es importante que los maestros de cualquier disciplina, deban manejar unos presupuestos válidos en el campo de la Psicología, para la comprensión de los comportamientos o conductas humanas y de los procesos mentales; quiere decir, que los conceptos de percepción, atención, motivación, emoción, funcionamiento del cerebro, la inteligencia, la personalidad, relaciones interpersonales, la conciencia e inconciencia son materia prima para el abogado que aspira a ser formador de juristas.

Acercarse a Vygotsky (1995), Gardner (2009), Goleman (1995), es la propuesta con el primero, el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo, antes completamente independientes, convergen; con el segundo se

comprendería, que la educación de la mente es de gran responsabilidad académica y por tanto científica, que cada uno de sus discípulos, incluyéndose, poseen inteligencias diferentes, pero puede tener un modelo de estudiante que las tenga todas, lo incorrecto sería, creer que él las posee; con el tercero, se aprenderá que el manejo de las emociones en forma correcta, garantiza el éxito del aprendizaje y la salud psíquica de los aprendices.

Gadamer, H (1996), expresa: Todo entender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en medio de un lenguaje que pretende dejar al hablar al objeto y que es al mismo tiempo, el lenguaje propio de su intérprete.

Desde esta premisa, se puede afirmar que la lectura se convierte en la herramienta más importante de la formación en Derecho, y no solo en la lectura textual, sino en el lenguaje de los signos; con ellos se diferencian culturas, comportamientos sociales, niveles económicos, estados de ánimo, tendencias políticas, jerarquías, profesiones, creencias religiosas, lo que dignifica o degrada, todo aquello que iguala o hace diferente. Si estos elementos enriquecen la interpretación, de seguro los estudiantes no se quedarán pasivos en la producción escrita. Por ello, el abogado debe tener conceptos claros sobre semiología jurídica.

¿Qué es ser abogado? ¿Cómo se llega a orientar procesos de aprendizaje en las aulas para convertirse en docente en el área del Derecho? ¿Qué propuestas hace la Corporación Universitaria del Caribe, para que sus egresados, aspirantes a Jueces, Magistrados, Políticos, se asombren ante la profundidad del pensamiento crítico, se anide en sus mentes en forma placentera sin sufrir la catarsis de la pena ajena? Ante las incertidumbres, como lo plantea Morin (2000), en su obra "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", está la clave para aprender a vivir.

Tantos problemas, dramáticamente ligados, hacen pensar que el mundo no solo está en crisis, está en estado violento –donde se enfrentan las fuerzas de muerte y las fuerzas de vida– que bien podemos llamar agonía. Aunque solidarios, los humanos siguen siendo enemigos entre sí y el desencadenamiento de odios entre razas, religiones e ideología siempre acarrea guerras, masacre, torturas, odios, desprecios. El futuro se llama incertidumbre.

Por ello, la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, se apresta a dar formas pedagógicas acordes con el momento histórico y convoca a los académicos vinculados, para estudiar las múltiples propuestas sobre la educación pública y privada, normativas Ministeriales y todos aquellos sustentos que enriquezcan el proceso educativo y pacta con sus maestros, directivos, administrativos y estudiantes, el modelo Social Cognitivo, donde se prefigura el Macro Currículo que hoy desarrolla la Universidad. Por lo anterior, se refleja un consenso de aplicación que ha permeado todo lo que hoy es y será. Dentro de esa estructura se articula el mesocurrículo del programa de Derecho. Aquí se inicia la aventura de transformación pedagógica de un paradigma conductista y clasista, a un modelo social, que reconoce a sus orientados en un mundo globalizado, incluyente, participativo, para vivir en un Estado de Derecho.

En su aspecto misional, se define cuál es el objeto, para quién se trabaja, qué población se forma, cuál es su contexto geo-político y cuáles valores se incrementarán para definir el perfil del egresado de este programa. Desde el contexto físico, la zona Caribe, se caracteriza en relación con su población con seres creativos y comprometidos con su entorno, solidarios, y, con el espíritu abierto a los cambios que van perfeccionando al individuo en su quehacer cotidiano.

El modelo Social Cognitivo propende por la educación integral que forma a personas en el espíritu de la responsabilidad social y exige para su cumplimiento un maestro crítico, investigador, y que sea capaz de comprender la evolución del mundo y comprensión de la juventud actual.

Este modelo social, sustentado por los presupuestos pedagógicos de Paulo Freire, maestro brasileiro, que a través de su formación humanística comprendió que la educación era la herramienta transformadora del ser humano y creadora de los valores, entre ellos, el más fuerte, el de la libertad. Esta forma de ver la educación fue acogida en América Latina y luego en el resto del mundo occidental, la aplicación de una pedagogía social que abarca la cultura de los pueblos en un proceso de la aceptación y comprensión ajustada a cada necesidad.

Freire creó las antinomias que fortalecen este modelo: cambia la memorización por el análisis, –la magistralidad por el diálogo, la exclusión por la inclusión–, el conductismo por la creatividad, la imposición por la libre escogencia que hoy se llama flexibilidad. Esta forma de plantear los procesos educativos cambió el rumbo de la educación y señaló el horizonte a seguir si se quería cambiar la manera de mejorar lo existente y proyectar futuros.

No solo la propuesta de Freire permea el modelo pedagógico, la parte comunicativa entra a fortalecer su aplicación, pues al plantearse en el aula una pregunta problematizadora para que los estudiantes busquen soluciones posibles sustentadas con argumentos sólidos que lleven a la verdad, se necesita ampliar los espacios académicos donde puedan expresar, y utilizar las mediaciones tecnológicas que favorezcan el desarrollo de los procesos de aula.

Por tanto, se recurre a Habermas (2001) que afirma “Entiendo

por argumentación como un procedimiento para el intercambio y la valoración de la información, razones y terminologías (Por ejemplo nuevos vocabularios que hacen posible una revisión de las descripciones); naturalmente, el procedimiento mismo, no puede generar esos elementos, sino que solo se espera de él que garantice que el intercambio argumentativo pueda, desarrollarse con base en toda la información y en todas las razones relevantes y asequibles en un momento determinado, así como dentro del sistema de descripciones que sea en cada caso el más fecundo y adecuado”.

Nos reta Habermas, a asumir la responsabilidad, de formar profesionales con amplia cultura, y la especificidad de cada saber, en este caso, el Derecho; conocimientos sobre legislación para cada época, lugares, razas, etnias que tiene en su haber aportes ancestrales para evaluar los comportamientos o conductas en situaciones similares, pero que en contextos culturales, se sancionan en forma diferente. El modelo pedagógico aporta significativamente a ese diálogo intercultural que hace más humana la educación y más fuerte al gobierno que la protege.

Desde la UNESCO, Jaques Delors (1996), en su artículo “La educación es un tesoro” ante el dilema de la globalización o el localismo, ayuda a clarificar el proceso educativo.

“La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del movimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (<http://www.unesco.org>).

Todas estas afirmaciones se articulan con el modelo, por tanto,

en la enseñanza del Derecho, dentro de los pilares que sostienen la internacionalización se misiona a través de contenidos académicos como el Derecho Internacional Humanitario; los Derechos Humanos, la Investigación jurídica, la Ética, la Filosofía del Derecho, que transversalizan todas las tendencias jurisprudenciales de los países demócratas que define al hombre, como ser único, independiente, respetuoso de las normas y las costumbres ; es decir, un ser social por excelencia.

Como la propuesta abarca dos componentes fuertes –lo social en cuanto a la comunidad y la cognición de carácter individual– las dos concepciones forman un todo. El enfoque cognitivo pretende recuperar áreas de estudio olvidadas por el conductismo, trata de predecir y controlar la conducta, pero también y sobre todo, explicarla; opera como mecanismo de carácter interno, más cuando a los modelos de procesamiento de información se les atribuye el cambio de conductas no tanto a sucesos externos del ambiente, como a ciertas estructuras mentales complejas que influyen en el desarrollo de habilidades individuales.

La complejidad del tema obliga a los docentes a revisar cuanto saben de Psicología aplicada a la educación; sale de la individualidad a la socialización y permite trabajar en colectivo las conductas sociales. Imaginen los adolescentes, como miembros de barras adeptas al deporte, a la política, su ímpetu convertido en liderazgo; esta variabilidad de comportamientos se manifiestan en las instituciones de educación, por eso la universidad requiere la identificación con la propuesta pedagógica para crear el perfil no solo del estudiante, sino de la institución que imprima en los colectivos sociales la impronta de la academia como ser social e intelectual.

Aristóteles inicia *La Metafísica* diciendo, “Todos los hombres desean por naturaleza saber”. Hoy podemos decir que no ha cam-

biado la intencionalidad de la frase, por eso, determinado el modelo, el currículo debe ajustarse a la búsqueda del conocimiento, allí se organizan los contenidos que los maestros asignan, para que los estudiantes vayan creando su *constructo* intelectual; así el mesocurrículo tiene que inscribirse en un currículo institucional, consensuado, y operativo que se le pueda dar el enfoque por competencias.

Cada momento histórico pide un tipo de profesional, en las dos últimas décadas del siglo XX y las dos del siglo XXI la educación apunta a la formación de un profesional competente, que medido con estándares internacionales demuestren altos desempeños.

El concepto de competencia varía de acuerdo a los parámetros que cada sociedad en particular quiere o necesita formar; la motivación se encuentra desde Platón y Aristóteles hasta el presente. Estos autores apuntan a ese enfoque, solo que los maestros no se detienen a pensar cuál es el autor que les ayuda a realizar el proceso, los aplican casi por intuición, que es buena, pero no suficiente. Al revisar el eje direccionador de las competencias, en el modelo, debe identificarse a Platón con el desarrollo del Ser; Aristóteles, sobre la naturaleza del deseo de saber y el disfrute del saber hacer cuando Noam Chomsky (1957) separa el saber específico y la actuación, es decir, del saber en el aspecto comunicativo, lo que sabe de la gramática y el uso que se haga de ella; para Habermas la competencia interactiva... y así muchos maestros en sus investigaciones posgraduales han enriquecido el discurso educativo y se pueden señalar las disciplinas o ciencias que concurren al proceso: Filosofía griega, Lingüística, Sociología, Psicología Cognitiva, Pedagogía, Didáctica, Psicología Organizacional; estas citadas por Tobón (2004) Formación por competencias.

Una buena definición de competencia en el campo educativo

podría ser la siguiente: capacidad para llevar a la práctica un comportamiento complejo integrado por conocimientos, habilidades y actitudes, por los cuales se reconoce a una persona como apta para el ejercicio de una profesión; en Derecho, la *praxis*, en Consultorios Jurídicos es una actividad que enriquece al estudiante y puede despertar en él su tendencia hacia líneas de profundización en un nivel más alto para el ejercicio de su profesión.

Las competencias se desarrollan en la medida que el aprendizaje asume lo social como elemento fundamental que fortalece su esencia como ser humano y adquiere los conocimientos exigidos para ser un profesional; así mismo, si adquiere las varias destrezas que se realizan en las actividades propias de ese ser. Al articularse los tres conceptos; ser, saber, saber hacer, puede convivir ética y moralmente.

CONCLUSIONES

Sí se quiere llegar a ser competente los maestros están obligados a aplicar una didáctica que logre involucrar a los estudiantes placenteramente en el aprender. ¿Qué es la Didáctica? Existen múltiples definiciones; desde Comenio, hasta hoy, se identifica como un saber formalizado y reflexivo desde el conocimiento profundo de la práctica docente en el aula, caracterizada por la interacción y la persistencia de la actividad educativa en el socio-grupo generador de saber y hacer innovador, así lo plantea Luis Alves de Matos (1960), “la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene como objeto las técnicas de enseñanza.”

La Didáctica aplicada a Derecho, exige una consulta permanente de los abogados-docentes en ese campo, este conocimiento no es estático. Evoluciona cada día porque está hecho para el ser humano y los comportamientos sociales fluctúan a veces a favor y otras en contra para aplicabilidad en situaciones y conductas

diferentes. Ser didáctico es ser creativo, es utilizar las herramientas precisas para cada tema o caso.

Utilizar los saberes previos es acertado para que el estudiante empiece a crear sus propios conocimientos; hacer de las clases una *praxis* donde participen todos los actores. Un monólogo como estrategia educativa demuestra que el maestro se cree dueño del conocimiento, se envanece y convierte el aula en su sitio de poder; la ruptura entre los protagonistas maestro-discípulo configura un retroceso de la academia. En el siglo XXI, aún se expresan respuestas demoledoras ante la curiosidad del estudiante, y como no tiene la posibilidad de la divergencia, se cierra el diálogo, sin esperanza de redención.

De hecho, la didáctica contemporánea aplica si la metodología es activa, participativa y refleja la disciplina en la investigación y los juicios de valor. Ser didáctico es utilizar todas las mediaciones que hoy existen desde la consulta textual hasta la virtualidad, pueden enriquecer el aprendizaje.

El maestro se convierte en estrategia cuando identifica la forma práctica de llegar al aprendiz; los actos motivacionales ejercen una característica única para cada estudiante. Por ejemplo, en el estudio de una sentencia destacando sus hechos, fundamentos jurídicos y fallos, evaluando las circunstancias que rodean el caso, sobre todo, si el contenido muestra reflejos en el mundo de la forma y repercusión social de alto eco, por ejemplo, la Sentencia T-478 de 2015, que aún sigue timbrando en los oídos de todos los educadores colombianos (Caso Sergio Urrego).

Llevar a los estudiantes a la excelencia no es fácil, pero sí es una responsabilidad laboral, social, ética. El 14 de abril leí con mucho interés un periódico de circulación nacional donde se cuestio-

na la formación de abogados y con pesar de patria leía que 1034 de ellos en el 2015 fueron sancionados disciplinariamente por el Consejo Superior de la Judicatura, cifra alta para unos profesionales que son esperanza de la patria.

La invitación a los estudiosos del Derecho y a la Academia es identificar las debilidades y fortalezas de los programas de Derecho y sus estrategias de mejoramiento que garanticen la ética de los jueces, magistrados, notarios, litigantes y otros cargos que requieren los servicios de los abogados y no responsabilicen a las facultades de los comportamientos y conductas lesivas a los principios y valores recalcados en el Alma Mater. Un interrogante en el artículo ¿Qué queremos de un abogado? Queremos buenos seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexy, R. (2001). *Teoría da argumentação jurídica*. São Paulo: Editorial Landy.
- Alflen Da Silva, K. (2006). *Hermenéutica jurídica y concreción judicial*. Bogotá: Temis S. A.
- Castilla, C. (1975). *Introducción a la hermenéutica del lenguaje*. 3ª edición. Barcelona.
- Chomsky, N. (1957). *Gramática Generativa Transformacional*.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la Interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*.
- Garagalza, L. (2014). *El sentido de la hermenéutica*. México D.F.: Editorial Anthropos.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: que los discípulos deben saber*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Editorial Taurus.
- Martiné, A. (1972). *Elementos de Lingüística General*. Madrid: Gre-dos.
- Mitcham, C. & Mackey, R. (2004). *Filosofía y Tecnología*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Crítica.
- Zuluaga, O. (2006). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

La educación no formal en Derechos Humanos

*Ejercicios para derribar el currículo oculto en la
enseñanza del Derecho**

MARGARITA JAIMES VELÁSQUEZ†

*Me aventuraré a afirmar que hasta que no se eduque
a las mujeres de modo más racional, el progreso
de la virtud humana y el perfeccionamiento del
conocimiento recibirán frenos continuos.
Mary Wollstonecraft (1792)*

INTRODUCCIÓN

Educar a los futuros profesionales del Derecho, exige que esta sea integral y respetuosa de los Derechos Humanos. Con este propósito en mente se ejecutó el Proyecto La Libertad La Igualdad Material. Un ejercicio de deconstrucción y empoderamiento en clave de género para la convivencia solidaria, dirigido a la comunidad académica de la Facultad de Derecho de la Corporación

* Capítulo producto del Proyecto la libertad y la igualdad material. Un ejercicio de construcción colectiva para la convivencia solidaria en la Facultad de Derecho en La Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, financiada por CECAR en el periodo 2014-2015. Autora e investigadora principal.

† Abogada de la Universidad del Atlántico. Docente investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la ESAP, con estudios en Derechos Humanos en el Instituto Raoul Wallenberg, Universidad de Lund (Suecia). Estudiante del programa de DH del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Costa Rica) (2007). Maestra en Educación de los Derechos Humanos del Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe -CREFAL, (México). margarita.jaimes@cecar.edu.co

Universitaria del Caribe-CECAR desde una apuesta de educación no formal que permitiera la autoevaluación y la deconstrucción de los imaginarios sociales que permean la transmisión de los conocimientos en las aulas de clases.

Para efectos de este capítulo se explicarán los conceptos que dieron origen al proyecto, una breve explicación del proceso y una parte de los resultados obtenidos; para finalizar con algunas conclusiones producto del análisis de la experiencia pedagógica.

La educación es un derecho que permite el desarrollo humano en todas sus dimensiones y ámbitos; sin embargo, también puede constituirse en una herramienta para reproducir, reafirmar y legitimar relaciones de poder inequitativas. La reproducción de patrones culturales que “castran” o limitan el ejercicio de los derechos a las mujeres y niñas, encuentran en el aula de clases el escenario propicio para su consolidación, máxime cuando se trata de formar juristas.

El estudio del Derecho forma abogados y abogadas para interpretar la norma y aplicar adecuadamente el procedimiento y no siempre, forma al profesional del Derecho para identificar la diferencia, para reconocerse en la otredad o para interpretarse en clave de grupo.

DESARROLLO

El Derecho, desde sus orígenes, ha sido androcéntrico, las normas resuelven o regulan problemáticas de los hombres. Por ello no es de extrañar que su redacción se haga en clave masculina (Jaimes, 2015) como tampoco que su enseñanza reafirme ese patrón. No obstante lo anterior, los avances normativos a nivel nacional e internacional exigen profesionales del Derecho capaces de

interpretar y aplicar la norma desde el enfoque de los Derechos Humanos y con perspectiva diferencial.

En consecuencia se requiere que la educación que se imparta en las Facultades de Derecho sea consecuente con las nuevas realidades sociales y normativa. La propuesta de educación no formal sobre los Derechos Humanos a la libertad, la igualdad y la no discriminación con un enfoque de género, fue un ejercicio académico que permitió poner en cuestión el currículo de la Facultad de Derecho en CECAR.

OBLIGACIONES DEL ESTADO EN MATERIA DE EDH

En armonía con los estándares internacionales, en Colombia la educación cumple una función social tal como lo expresa el artículo 67 de la Constitución Política:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Así mismo compete al Estado crear el sistema normativo y la política pública que materialice la prestación de este servicio y garantice el cumplimiento de los fines esenciales de la educación cuales son: promover el desarrollo humano y garantizar el acceso y satisfacción de otros derechos humanos.

Dicho lo anterior, se observa que la educación en y para los Derechos Humanos –en adelante EDH– es parte esencial y con-

natural a los fines de la educación; sin embargo, a pesar de su desarrollo normativo y político, esta se considera un área más del conocimiento que no se relaciona con la cotidianidad y las otras áreas del saber jurídico.

Al revisar los estándares internacionales a la luz de las recomendaciones realizadas en la Opinión General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, el Estado colombiano debe garantizar la no discriminación en las aulas de clases, especialmente la discriminación contra las mujeres y niñas. En términos de accesibilidad, esto significa que el Estado debe adoptar medidas que garanticen a los y las estudiantes la protección de toda forma de discriminación, lo que incluye suprimir los estereotipos sexuales y de otro tipo que impidan el acceso a la educación (CEDAW Art. 10, PIDESC Art. 2 y 3) o que faciliten fomenten y naturalicen la violación a los derechos de las mujeres y niñas por su condición de género.

En términos de adaptabilidad, es necesario que el Estado garantice la igualdad de trato y libre desarrollo de la personalidad en el sistema educativo; esa garantía debe incluir además de las normas, el diseño. Implementación y seguimiento de estrategias para la promoción de la igualdad desde un enfoque diferencial, pero que además, sean pertinentes y garanticen el goce efectivo de los derechos.

En ese sentido, el mismo artículo 67, establece que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física del estudiantado garantizando en términos de calidad y pertinencia la educación impartida, de manera que esta contribuya a la emancipación de la mujer y la superación de la violencia basada en género.

Por otro lado, el artículo 68 de la misma norma dispone que la enseñanza deba estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, a fin de garantizar, para el caso de estudio, una educación no estereotipada ni sesgos de género.

En conclusión, el Estado debe velar porque los planes de estudios en todos los niveles del sistema educativo estén orientados al cumplimiento de los objetivos consagrados en los instrumentos internacionales a fin de evitar que la transmisión de conductas e interpretaciones sexistas o estereotipadas modelen a los futuros profesionales del Derecho.

TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL CURRÍCULO

Como manifiesta el profesor Magendzo (s.f.) la operacionalización de la transversalidad de los derechos humanos se hace de manera implícita y explícita a través de su inclusión en la formulación de planes y programas de estudio, sin embargo, esto por sí solo, no es garantía de su materialización. En Colombia es obligatoria la transversalidad de los derechos humanos en los programas académicos.

La educación en derechos humanos debe ser el objetivo transversal que apunte a neutralizar los currículos ocultos o implícitos (Magendzo, 2011), promoviendo su conocimiento desde los contenidos específicos que permita la comprensión de los fundamentos filosóficos, históricos, políticos y éticos de los derechos.

Educar en los Derechos Humanos específicos para transversalizar el currículo explícito, es absolutamente necesario, en tanto educa para el reconocimiento de la diferencia, la inclusión y la libertad a fin de generar escenarios de convivencia equitativos y justos con las poblaciones históricamente vulneradas y excluidas, como es el caso de las mujeres.

Entendiendo que las crisis crean el escenario ideal para la transformación, no es menos cierto que ella, la transformación, no es inmediata, ya que requiere llenar de nuevos contenidos la realidad, re-significar lo vivido, y comprometerse con el proceso de cambio; por ello, educar en Derechos Humanos es complejo para los maestros y maestras quienes deben aprehenderlos e interiorizarlos como un modelo ético de vida a fin de transitar del discurso a la materialidad, lo que incluye, romper los paradigmas arraigados en la conciencia individual y propiciar cambios en la colectividad desde estrategias formativas incluyentes, dinámicas y participativas.

El género

El género es una categoría de análisis que explica cómo se relacionan hombres y mujeres en una sociedad determinada y cuáles son las relaciones de poder que la sustentan. En palabras de algunos autores (Stoller, 1968) es el Sexo socialmente construido, es decir, aquel que define en una sociedad en particular el tipo de comportamiento que se espera de uno y otro sexo.

El concepto de género es producto de las luchas de las mujeres contra el patriarcado y la herramienta a través de la cual se demuestra que existen relaciones de poder asimétricas entre los hombres y las mujeres. Alda Facio (2002) sostiene que las ideologías patriarcales construyeron las diferencias entre unos y otras, instituyendo de paso, la inferioridad de las mujeres como algo biológicamente inherente a su sexo.

Ahora bien, esta estructura patriarcal educa a las mujeres para la dependencia, haciéndolas dóciles al poder, despojándolas de muchos derechos, entre ellos, la libertad y el acceso a la igualdad de oportunidades. Es importante tener en cuenta que la identidad de género no se construye aisladamente de las otras categorías

sociales, de modo que no todas las mujeres son idénticamente subordinadas, ni todos los hombres disfrutan de los mismos privilegios (Facio, 1992).

La igualdad y la no discriminación

El artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos dice que “Todos los seres humanos, nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Este artículo no solo establece que las personas nacen libres sino que además son iguales en dignidad, es decir, en esas particularidades que le diferencian de las demás personas. Así mismo, instituye la igualdad de derechos como una forma de reconocer las facultades humanas que poseen las personas independientemente de su sexo.

Norberto Bobbio en su obra *La igualdad y la libertad* (1993) dice que la igualdad no es una cualidad del ser humano por el hecho de serlo, sino que existe como parte de una relación entre “entes que forman parte de la categoría abstracta de humanidad”. Dicho en otras palabras, la igualdad requiere la existencia de la otredad en una relación de espacio y tiempo. Así que la igualdad es un concepto normativo y valorativo que adquiere relevancia en las experiencias particulares de las personas y los tipos de relaciones en que estas se desenvuelven.

Discriminación

Las obligaciones de los estados en materia de Derechos Humanos, exigen que las personas sean tratadas sin discriminación, que no haya diferenciaciones injustas que incrementen la vulnerabilidad de una o un grupo de personas (Zuloaga, 2006).

En principio y de acuerdo a los instrumentos internacionales

que tratan la materia, la discriminación denota aquella diferenciación arbitraria y prohibida, es decir, aquella desigualdad que tiene por objeto descalificar, menoscabar o desconocer la dignidad de las personas en relación a otras. Lo que significa que le confiere privilegios a determinados grupos de personas, mientras el otro grupo soporta la carga de la injusticia.

El trabajo se realizó mediante el método de investigación y aprendizaje colectivo enmarcado en la acción participante que combina dos procesos, el de conocer y el de actuar (Eizaguirre & Zabala, s.f.).

(...) a) La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Para la recolección de la información se tuvieron en cuenta varias técnicas, como son: la observación participante, entrevistas, grupos focales, videos, foros, el teatro del oprimido y los talleres formativos. Los resultados se sistematizaron en diarios de campo, transcripciones de los aspectos relevantes de los grupos de encuentro y de las observaciones realizadas en las aulas de clases de modo que la experiencia recogiera todas las voces como parte de la construcción de una comunidad de trabajo en el tema de género y Derechos Humanos en la Universidad.

Cabe precisar que es una estrategia de campo, toda vez que la fuente primaria de la información fue el trabajo directo con la comunidad académica en una relación sujeto-sujeto, convirtiéndose la población estudiantil y docente en sujeto activo en el ejercicio.

EL PROCESO

El ejercicio se realizó en tres etapas:

1. La etapa preparatoria, consistente en la revisión y aprehensión conceptual, normativa y metodológica que sustentó el proceso formativo. Se definieron además, los espacios físicos para los encuentros de trabajo grupal, simultáneamente se socializó el proyecto en las aulas de clases al estudiantado y con los y las docentes .

Aprovechando la presencia de algunos proyectos en la región en los que CECAR interviene, se tramitó una alianza con el proyecto Acceso a la Justicia de USAID para los Montes de María, específicamente en el componente de género, para que los y las estudiantes y docentes una vez terminara el proceso formativo, fueran incluidos/as en la red de profesionales que atendería los casos de mujeres víctimas de la violencia de género.

2. La segunda etapa, consistente en la implementación de la estrategia de intervención y de formación al grupo de estudio y discusión se fundamentó en la metodología aprender a enseñar. Esta estrategia se realizó en cinco ocasiones en la que participaron estudiantes y algunos docentes.

En esta etapa se ejecutó el plan formativo en Derechos Humanos que incluyó como herramientas el cine foro, el teatro y los conversatorios. Se realizaron tres talleres con docentes

y estudiantes de la facultad de Derecho en los temas de igualdad y no discriminación, libertad y dignidad humana desde un enfoque de género. Los fundamentos jurídicos soporte fueron además de los contenidos en la Declaración de Derechos Humanos, las recomendaciones de los Comités de Derechos Económicos, Sociales y Culturales para la CEDAW en términos de discriminación. En el plano interno las disposiciones de la Ley 1257 de 2008 y jurisprudencia nacional relativa a la materia.

Así mismo se realizaron tres conversatorios que trataron temas como las mujeres y el territorio, en el que se realizó una lectura crítica del rol de las mujeres en el contexto territorial, los derechos en relación al territorio y el derecho a ser humana. El segundo que trabajó la violencia contra las mujeres y la protección normativa internacional y nacional, que centró sus análisis desde las realidades de las mujeres en el acceso a la justicia. Y un tercer encuentro que se centró en los escenarios de desarrollo y las apuestas políticas de las mujeres desde una perspectiva de sujetas de derechos.

Se realizaron dos campañas de sensibilización a la comunidad académica en el marco de los conversatorios y en coherencia a las fechas emblemáticas del 25 de noviembre de 2014 y el 8 de marzo de 2015, a fin de visibilizar las conmemoraciones y sus sentidos sociales. La primera, realizada en el marco del 25 de noviembre que se llamó “SIN MI PUÑO Y CON MI LETRA” liderada por la Red Nacional de Mujeres en alianza con la Campaña Ni con el Pétalo de una Rosa, la Corporación Humanas, los hombres de los colectivos de nuevas masculinidades y el Programa Regional Ciudades Seguras en la que actuamos como socias estratégicas. Con ella se buscó que los hombres de la Universi-

dad firmaran un pacto para erradicar la violencia contra las mujeres. Antes de la firma, se le explicaba a cada firmante los efectos de violencia en las mujeres y la importancia de la fecha.

La segunda campaña, titulada “PONTE LAS GAFAS VIOLETAS” se realizó en el marco de la conmemoración del 8 de marzo por los derechos de las mujeres. Esta campaña de sensibilización consistió en la toma pacífica de algunos espacios estratégicos de la Universidad con marchas por los pasillos, *posters* y la realización de dos obras de teatro interactivo. Una intitulada. Por el cambio de roles al interior de la familia en la que se dramatizó la realidad de las mujeres locales en las relaciones familiares en lo relativo al cuidado de los hijos y las tareas domésticas.

En ese orden de ideas y con el ánimo de llegar a un número mayor de estudiantes y docentes se realizaron dos cine foros, en los que se transmitieron las películas “Te doy mis ojos” y “Las hermanas de la Magdalena” que sirvieron de pretexto para cuestionar los roles de género, la naturalización de la violencia contra las mujeres y el papel de la justicia en la defensa de los Derechos Humanos de las féminas.

También se realizaron sesiones de observación no participante a algunas clases con los docentes que participaron en el proyecto, no obstante los y las estudiantes participantes que realizaron el ejercicio con algunos de sus docentes no participantes en el proceso.

3. La etapa de seguimiento, evaluación y procesamiento de la información recolectada. En esta fase se sistematizaron hallazgos, interpretaciones, lecturas de lo observado en los

diarios de campo y en la construcción del documento final de resultados.

RESULTADOS

Para efectos de este capítulo solo se expondrán los resultados de los grupos de estudio-trabajo y algunas experiencias de la observación participante, los que dan cuenta de hallazgos tipo diagnóstico. Se precisa que los ejes temáticos para todas las actividades fueron los mismos: libertad, igualdad y no discriminación desde un enfoque de género que para el caso de este proyecto, se centró únicamente en el concepto 'mujeres'.

Es pertinente iniciar manifestando que cada encuentro del grupo de estudio-trabajo fue una experiencia distinta ya que cada vez las apuestas discursivas eran más cuestionadoras del papel del derecho en la materialización de los derechos de las mujeres. No obstante, se precisa que las críticas a los modelos patriarcales y sus secuelas en la sociedad, evidenciaron algunas desazones que demuestran la poca crítica de los modelos sociales y por ende, a sus efectos en el ejercicio de los Derechos Humanos de las mujeres entre los docentes de la Facultad.

Esta misma discusión con el grupo de estudiantes quienes después de debatir mucho menos las teorías filosóficas, históricas, políticas o normativas, centraron sus análisis y cuestionaron los estereotipos de género que afectan el acceso a los derechos de las mujeres, concluyeron que las normas son incompletas, en tanto los procedimientos para su materialización no son expeditos, ni contemplan todas las situaciones que afectan a las mujeres y las niñas.

En tanto ejercicios que buscaban cuestionar el universo individual y los currícula implícitos y explícitos impartidos en el aula de clases, las subjetividades emergieron cual explosión atómica, no

obstante a modo de diagnóstico se identificaron imaginarios sociales y culturales que se transversalizan en el proceso educativo y que afectan la capacidad crítica del docente al momento de analizar las normas en clave de Derechos Humanos de las mujeres. Algunos de estos imaginarios que sustentan la reproducción del machismo en las aulas de clases se transfieren en comentarios discriminatorios como el de un docente, que manifestó:

“mujeres bonitas e inteligentes no existen y, si existe es esquizofrénica”[‡];

Otra docente declaró frente a la muerte de la duquesa de Alba (2014)

“a ese marido de la vieja esa, hay que darle un premio, porque ser marido de esa vieja fea, es un martirio, lo que tienen, es que agradecerle el favor”. (mientras reía a carcajadas)[§]

Al tratar el género como categoría de análisis en la formación del profesional del Derecho se concluyó que existían retos que obligan a la apertura y a nuevas lecturas de la realidad social y jurídica que permitan interpretar el contexto en una reelaboración del conocimiento jurídico.

En términos de participación e interés, las docentes de la Facultad fueron renuentes a la convocatoria e invitación de vinculación. Ciertamente se evidenció la dificultad de muchas mujeres profesionales del Derecho en desaprender y resignificar sus propias historias de vida desde una nueva interpretación de los Derechos Humanos.

[‡] Diario de Campo, alumna mayor de edad, séptimo semestre Facultad de Derecho, octubre de 2014.

[§] Diario de campo, alumna mayor de edad, decimo semestre Facultad de Derecho, agosto de 2014.

Tres docentes que participaron directamente en el proceso, los tres, de ser muy críticos y reacios a la propuesta, transitaron a nuevas apuestas discursivas, evidenciaron algunos cambios, por llamarlo de alguna manera, porque en realidad fue un ejercicio de re-significación de su historia. Por ejemplo, acudían a las estudiantes y la proponente a solicitar la interpretación en clave incluyente o de género de algunos casos de estudio o para pedir orientación frente a algunas actividades académicas. Por ejemplo, un profesor del área penal requirió orientación sobre elementos necesarios en el análisis del daño en clave de género frente al delito de inasistencia alimentaria.

A partir de esa consulta, se diseñó con el docente, una ficha de análisis de sentencias en las que se identificaron las medidas impuestas, las leyes invocadas y los análisis de contexto de cada caso, para determinar si eran coherentes con los estándares nacionales e internacionales de igualdad y justicia frente a las mujeres. El ejercicio colectivo, profesor-estudiantes se desarrolló en un mes y concluyó que en los juzgados de Sincelejo, entre muchos aspectos, que al momento de emitir sentencia, los jueces y juezas solo analizan la adecuación típica de la conducta, sin profundizar en los otros elementos de contexto que muestran los grados de vulnerabilidad de las mujeres víctimas directas o indirectas del delito de inasistencia alimentaria, como tampoco se analiza si estos cumplen con los estándares de debida diligencia impuesto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos a los Estados en materia de derechos de las mujeres.

La misma situación se vivió con los docentes de Administrativo y Filosofía del Derecho, quienes en principio creían que en esas áreas estudio era irrelevante el enfoque de género o la comprensión diferenciada de la problemática, pues reflexionaban que sus áreas de estudio eran completamente incluyentes, en tanto neu-

tras. No obstante, sus estudiantes expresaron que los análisis filosóficos no cuestionan los postulados sexistas de filósofos como Rousseau, Kant, Schopenhauer, Platón o Aristóteles entre muchos otros, con lo que reafirman la discriminación contra las féminas ampliándose así la brecha de invisibilidad jurídica y material de las mujeres y las niñas.

En cuanto al área de Administrativo fue importante trabajar la incorporación el manejo del lenguaje incluyente, tanto en el explícito como en el lenguaje implícito. Si bien, este ejercicio fue transversal a todas las actividades, el resultado fue palpable en un docente de Administrativo que asumió un compromiso personal frente al tema, incorporando este enfoque en sus escritos, sus análisis y en el desarrollo de sus clases de acuerdo a lo expresado por sus estudiantes que manifestaron:

El profe, ahora también defiende derechos de las mujeres[¶].

CONCLUSIONES

Las propuestas formativas impartidas a los futuros profesionales del Derecho, no pueden limitarse a la transmisión de conocimientos teóricos y procesales, sino que su apuesta requiere de acciones complementarias que le nutran de sentido colectivo, máxime si se quiere visibilizar la exclusión y la discriminación.

Los Derechos Humanos son una categoría de análisis importante que demuestra los vacíos y fisuras en las aulas de clases, pero que además plantea la posibilidad de análisis de contexto desde las realidades mismas del aula.

La Educación no formal en Derechos Humanos fue una apuesta

¶ Joven investigadora, agosto de 2014, X semestre Facultad de Derecho.

que aunque trató los mismos contenidos, provocaba nuevas interpretaciones de la normas a la luz de las realidades de las mujeres; ya como docentes, alumnas o ciudadanas que coexisten en un mismo territorio y en un mismo tiempo con los otros, los hombres, a veces privilegiados por la sociedad, otras veces, castrados de sus sentimientos más humanos.

Lo cierto y valioso del ejercicio en Derechos Humanos al interior de la Facultad de Derecho, fue que, un grupúsculo, casi imperceptible, está construyéndose como humanas y humanos con capacidad de criticarse de modo que puedan ser un ejemplo al alumnado, entendiendo que parte del currículo implícito está en el cuerpo y la vida de quien transmite los conocimientos legales.

Para el efectivo desarrollo del proceso formativo en la Facultad, se requiere que toda la Institución y sus integrantes se alineen en una misma dirección, a fin de afectar positivamente la conciencia colectiva, lo que incluye hacer tránsito por los sentimientos, las historias personales, re-significar contenidos y reinterpretar los saberes de unos y otras en clave de colectividad.

El derecho humano a la igualdad, obliga implícitamente explorar los sentimientos y los contenidos de la colectividad, principio que debería regir el actuar de los abogados y abogadas para no caer en la operatividad hermenéutica.

Hablar de Derechos Humanos de las mujeres, para establecer relaciones incluyentes al interior de la Facultad de Derecho, implicó encontrar nuevas formas de relacionamiento, incluir estrategias no formales que fortalecieran los procesos académicos, reconociendo que la efectividad del proceso solo fue posible con la cooperación, el compromiso, la responsabilidad y la capacidad de abrirnos entre los cómplices que se aunaron a este proceso,

muchos de ellos, de otras facultades o instancias administrativas de CECAR.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de: *Class, Codes and Control*, Vol. 1. Towards a Theory of Educational Transmissions London: Routledge and Kegan Paul. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_06ens.pdf
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 28 y s.s. Julio 7 de 1991 (Colombia).
- Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes que trata sobre el sistema de evaluación educativa.
- Observación General N° 13, Derecho a la Educación. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 1. ONU. Diciembre 10 de 1948.
- Eizaguirre, M. & Zabala, N. (s.f.). Investigación Acción Participante. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo*. Disponible en <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Facio, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. San José de Costa Rica: ILANUD.
- Facio, A. (2002). Con los lentes de género se ve otra justicia. *El otro Derecho*, (28). Recuperado de: http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca_virtual/doctrina/30.pdf

- Jaimes, M. (2015). El teatro y la educación en derechos Humanos. *Revista Reencuentro*, (70). <http://148.206.107.15:8080/reencuentro/ojs/index.php/reencuentro/article/view/52>
- Magendzo, A. (2011). *Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos*. Santiago de Chile. Recuperado en: <http://campus.crefal.edu.mx/aulas2012/maestriaEDH/mod/resource/view.php?id=699>

La importancia del SNCTI en la formación de estudiantes de Derecho en el marco del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*

GERARDO FIGUEREDO-MEDINA†

INTRODUCCIÓN

Se presenta una visión del rol del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT) en la formación de estudiantes de pregrado de Derecho. Para ello se revisa la literatura de formación de investigadores en el marco de Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología en América Latina, y el de las universidades en ese mismo contexto. Esa visión se contrasta con los modelos de dinámica de la ciencia, y finalmente con los imaginarios sobre la profesión de abogado.

Tradicionalmente la formación en Derecho venía siendo marcada por el énfasis hacia el litigio, para lo cual el cuerpo docente de las facultades de Derecho se componía principalmente de abogados profesionales independientes en su mayoría, a los cuales

* Desarrollado en el marco de: "Aproximación a las nuevas orientaciones y direcciones de la política nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Competitividad"

† Investigador principal, en el proyecto. Investigador del Grupo GISCER-CIS, de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. Miembro de la línea de Derecho Público, del Grupo de Investigación en Derecho Grupo de Investigación Socio-jurídica de la misma universidad. gerardo.figueredo@cecar.edu.co

acompañaba en menor medida, profesores contratados de tiempo completo para la actividad docente. De entre estos últimos, pocos se dedicaban a la actividad investigativa, hasta que se hizo más fuerte la relación entre la investigación y la docencia por la influencia del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), especialmente por las Mediciones de Grupos de Investigación. No hay explícitamente una noción de lo que es un sistema de investigación, sin embargo lo definiremos como el conjunto de mecanismos por medio de los cuales el conocimiento científico y técnico se genera, circula y es usado. Un sistema de investigación puede ser un agregado de instituciones, o de relaciones entre dependencias, caso de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, el primero, y de los sistemas de ciencia y tecnología en las universidades (Maltrás-Barba, 2003).

Dentro de este camino conjunto entre las facultades de derecho y el SNCyT, estas últimas se han adaptado a los retos que ha impuesto el primero, considerando que dentro de él, se tiene como fundamento de actividad, la existencia de comunidades de investigación con relaciones consolidadas y fuertes, en la generación de nuevo conocimiento, a la que acompañan la formación de nuevo recurso humano dedicado a investigación, en programas de maestría y doctorado. Pese a ello los grandes cambios en las facultades de Derecho con contratación de nuevos docentes a tiempo completo para dedicación a investigación, se da apenas en los años 90. Con lo anterior la serie de cambios en las facultades de Derecho, en lo relativo a la docencia por la presencia de docentes de tiempo completo, participa de las tensiones en las que se ve envuelto el docente.

Las universidades y las facultades de derecho no desarrollan todas actividades dentro de un mismo perfil de Institución de Educación Superior, y correlativamente las labores de los docentes

corresponden a las tensiones propias de las IES que los acogen. En los perfiles de universidades se distinguen tres tipos: i) las universidades enfocadas principalmente en la docencia ii) universidades de docencia que realizan investigación, y iii) universidades de investigación. El SNCYT en Colombia, evalúa principalmente estas últimas sin que haya plena conciencia de ello en las universidades tipo i) y ii), las cuales, dentro de sus limitados recursos realizan actividades de investigación, lo cual implica a los docentes asumir distintos roles, siendo el 'binomio' docente-investigador una tendencia y una realidad en las aulas y la transmisora de tensiones del docente al alumno, recibiendo este, parte de esas falencias del docente-investigador en un esquema que es de difícil comprensión, ya que muchas de las prácticas y posturas que él debe tener ante el recurso humano que forma, son todas presupuestas por los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología.

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las relaciones entre las universidades y el SNCyT no solo ha implicado retos para las universidades, sino que implica además un cambio de roles entre los estudiantes, quienes pasaron de ser sujetos pasivos en el modelo que implicaba la transmisión del conocimiento, al rol de ser sus creadores en el nuevo modelo. Es decir, pasaron de ser estudiantes a 'investigadores en formación', generando una situación de incertidumbre respecto de los paradigmas de lo que significa ser un abogado en el mundo contemporáneo.

La evolución del SNCyT y las tensiones en que él mismo se desempeña, afecta la relación con las Universidades y finalmente con los estudiantes. Examinar las dinámicas transversales de la ciencia, la literatura, sobre la formación en investigación, frente a los retos propios del área jurídica es de utilidad para entender y resolver las tensiones que deben resolver las facultades de derecho,

y los profesores que han devenido en investigadores, así como el rol de investigadores consolidados o en proceso avanzado de consolidación en universidades tipo I) o tipo II).

METODOLOGÍA

La metodología de investigación es básicamente documental, con revisión bibliográfica de la literatura de formación de investigadores en América Latina, en el marco de los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología, la cual se matiza con las posturas de la propia área jurídica sobre los retos que impone el SNCyT.

Método usado, fuentes consultadas y diseño metodológico

El método básico de investigación es el cualitativo, puntualmente: exploratorio, descriptivo y explicativo. Exploratorio porque desde el área del Derecho y por abogados, ha sido poco estudiado el SNCyT y es más limitado aún las relaciones entre este y los investigadores del área jurídica. Descriptivo en cuanto se espera dimensionar adecuadamente el conjunto de relaciones y tensiones del nuevo rol de los docentes-investigadores y de los estudiantes-investigadores en formación. Finalmente explicativa en cuanto a las manifestaciones. La técnica es fundamentalmente análisis documental.

DESARROLLO

Los esquemas bajo los cuales se desarrolla el conocimiento científico no son identificables por el solo hecho de abstraer bajo qué circunstancias tiene mejor desarrollo la generación de nuevo conocimiento, sino que ha sido objeto de estudio principalmente por la Sociología, puntualmente de la ciencia y también por la Economía desde la perspectiva de los efectos que generan los avances científicos y tecnológicos en el crecimiento económico, tanto de las empresas e instituciones en general, como de las economías, campo en donde la economía del conocimiento y la economía basada en el

conocimiento han tenido lugar. En el primer campo son conocidos los estudios de Robert King Merton sobre los imperativos normativos de la ciencia, los cuales pueden ser complementados con los estudios de Michel Callon sobre las dinámicas de la ciencia.

LOS CUDEOS MERTONIANOS

Los imperativos son las pautas de comportamiento que entre los científicos da lugar a aceptar la que se está dando en el campo de la ciencia y no en otro tipo de comunidad o agregación. Es así como Merton expone los CUDEOS, que es el acrónimo de comunismo, universalismo, desinterés, escepticismo organizado (Merton, 1977), a los que se acompaña con la originalidad y la humildad (Fernandez-Esquinas & Torres Albero, 2009). Al ser conceptos de manufactura sociológica, no se les debe asignar un significado jurídico.

El comunismo se refiere a la propiedad colectiva del conocimiento a medida que este es publicado, como acto de compartir los avances del conocimiento. El universalismo se refiere a que no existen particularismos geográficos que limiten el llegar a alcanzar resultados en investigación, siendo tan solo el método científico y la publicación arbitrada, el modo de alcanzar resultados de investigación. El desinterés se refiere a que los investigadores están desprovistos de intereses particulares que los hagan proclives al fraude, ya que por el comunismo científico, quedarán expuestos ante sus colegas. El escepticismo implica la asunción de que las explicaciones a los problemas de investigación se encuentran en la misma ciencia, es decir, no en dogmas como la religión ni en los 'ismos' políticos. Finalmente, la humildad y la originalidad hacen alusión a que son el presupuesto de la asignación del mérito investigativo, en la medida que alcanzar nuevos y originales resultados de investigación, conlleva la atribución del prestigio.

Los imperativos mertonianos son el fundamento de los estudios

sobre los agregados de investigadores y el conjunto de relaciones que tienen entre ellos, así como con el entorno mediato e inmediato; los propios investigadores, sus colegas, y sus alumnos, así como la propia sociedad. De aquí surge el interés de analizar las relaciones entre la ciencia y el entorno, puntualmente la sociedad, origen de los estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

Dinámicas de la ciencia

Con base en los 'CUDEOS' podemos abordar adecuadamente que se asume lo que hacen los agregados de investigadores a medida que se desenvuelven en sus proyectos de investigación, independientemente de las relaciones con los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología. De acuerdo con Callon, los comportamientos de los agregados de investigadores generan dinámicas que permiten hablar propiamente de modelos de dinámica de la ciencia, los cuales son: i) la ciencia como conocimiento racional, ii) la ciencia como competición, iii) la ciencia como práctica socio-cultural, y finalmente, iv) la ciencia como traducción extendida. A cada uno de estos modelos corresponde una noción de 'producción científica', actores, dinámicas subyacentes, acuerdos, organización social y dinámica general (Callon, 2001).

En el modelo i) la ciencia busca distinguirse de otras actividades humanas, centrándose en el discurso científico, mirando los enlaces con la sociedad. El modelo ii) se centra en el denominador común que la ciencia a) produce enunciados teóricos cuya validez depende de métodos adecuados y b) la ciencia conlleva una evaluación constante para obtener la certificación de alcanzar 'resultados de investigación', lo cual es el fundamento de la competitividad como atributo de este modelo. El modelo iii) enfatiza que la actividad científica es más que la producción y traducción de enunciados, dando de nuevo relevancia a las prácticas con los componentes sociales y culturales. El modelo iv) por su parte se

basa en las 'traducciones' para la constitución de 'redes de traducción', o que es lo mismo, enlaza la actividad intelectual en sí misma, con las personas que desarrollan actividad investigativa, resaltando las relaciones entre los investigadores, más allá de productores de 'enunciados con significado' con el entorno. Es decir, resalta la relevancia de que los conocimientos que se generan, tengan relación con la realidad; de igual manera logrando que esos 'enunciados con significado' promuevan la actividad de investigación, por una diversidad de actores internos y externos a ella, que buscan el continuo desarrollo investigativo en la búsqueda de atención de necesidades con base en el conocimiento experto que adquieren los investigadores (Callon, 2001). Existe por tanto una demanda social e institucional por más y mejores resultados de investigación para la obtención de solución a problemas reales y apremiantes en distintos frentes del conocimiento.

La formación de investigadores en América Latina

Más que ganas

Como se mencionó anteriormente, se ha dado un paso patente en la formación en las facultades de Derecho, pasando de la formación para la lógica y la operación jurídica, a la atención de problemas sociales de envergadura, los cuales son de inmediata atención de los investigadores contratados de planta por las facultades de Derecho. Dentro de las exigencias que se le hace a los docentes, está la de formar nuevo recurso humano, dentro de la cual cabe preguntarse: si ella corresponde correlativamente a una identidad, llena las expectativas de las funciones que desempeñará, y una vez formado ¿habrá capacidad de retención?, en vista de que las exigencias de los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología, es buscar una mayor profesionalización y cualificación del recurso dedicado a investigación lo cual conlleva adelantar estudios doctorales en el exterior (Vessuri, 2007), aunque para el caso de las ciencias sociales puede haber matices, al tener

los problemas que demandan atención en el entorno mismo en el que pueden adelantar sus estudios. En todo caso, la realización de los estudios de posgrado, puntualmente los doctorales, deben formar al investigador para que estén en la capacidad de hacer posible la comunicación de sus resultados de investigación, publicándolos en las mejores revistas a nivel mundial, como muestra de adquisición de competencias de calidad de la investigación. Sin embargo, cuando la formación doctoral no prepara al futuro docto, y docente en esas competencias, más que transmisión de competencias, hay es transmisión de limitantes (Vessuri, 2007). Es decir, la apropiación del conjunto de prácticas que conlleva investigar, implica necesariamente la habilidad de aprender a hacer circular los conocimientos científicos, y de adquirir y dominar el lenguaje experto de la especialidad que trabaja y aportar a la discusión y desarrollo de nuevos temas.

La influencia internacional ha jugado un rol fundamental en la construcción de una institucionalidad en ciencia y tecnología en América Latina (Vessuri, 2007; Jaramillo-Salazar, 2007). Instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo han sido grandes prestatarios para la financiación de la investigación, y a pesar de que las voces críticas digan que los países han seguido una agenda impuesta, la verdad es que los países de la región por sí solos, no hubieran colocado en sus planes de desarrollo la atención en el desarrollo científico y tecnológico, como condición para el bienestar económico, social y cultural de sus pueblos.

Las investigaciones realizadas sobre la percepción de la investigación por parte de los propios jóvenes, son más bien escasas en las mismas facultades de Derecho. Se suele encontrar por el contrario, estadísticas y recuentos de la participación de los estudiantes en semilleros de investigación y otras actividades de investigación formativa. Otros estudios se centran en los procesos

y aportes de los jóvenes investigadores, cuando adquieren esta calidad y son financiados por el programa de 'Jóvenes Investigadores' de Colciencias (Jaramillo-Salazar et. al, 2006), o han dado el salto a estudios de maestría o doctorado.

Es decir, estamos ante una agenda pendiente y una caja negra sobre el diagnóstico de qué sucede y qué percepción tienen los jóvenes que participan en investigación formativa en pregrado, independientemente de la modalidad bajo la cual lo hagan, docencia en el aula o fuera de ella y bajo la conciencia de que forman parte de un Sistema de Ciencia y Tecnología y de un entrecruzamiento entre ellos, los institucionales, los regionales y los locales.

Trabajos como los de Lucas Correa (Correa-Montoya, 2006), se han detenido en la forma de funcionamiento de los semilleros de investigación, pero dejan por fuera el caso de los estudiantes que reciben formación en investigación. Otros como Quintero & Munévar (Quintero-Corzo & Munévar-Quintero, 2008), exploran los semilleros como campo para la innovación pedagógica, mientras que Torres-Villarreal (2013) se detiene en los campos de la educación legal clínica.

A los anteriores trabajos contrasta el de Bedoya-Toro (2013) quien se detiene en el rol de la profesionalización del docente universitario, dentro del esquema de la complejidad de Edgar Morin, para brindarle competencias integrales en la formación del recurso humano que se dedicará a investigación.

Los estudios más cercanos a la temática del presente documento son los de Rojas-Betancur (2009) quien indica que son necesarias más que ganas para que los jóvenes efectivamente se involucren en la actividad investigativa, lo cual conlleva imponer a los estudiantes el reto de verdaderamente asumir el rol de investigadores, en vez

de asumir el rol de memorización de conceptos, y respecto de los trabajos de clase, implica subir el grado de dificultad para que el estudiante demuestre si tiene o no competencias para la investigación (Rojas Betancur, 2009). Es decir, hay que involucrar a los estudiantes directamente en la actividad investigativa, con todo el conjunto de atributos que conlleva ser investigador.

Por otro lado se encuentra el estudio de Londoño & Padilla (2013), quienes profundizan un poco más en el reto de la formación de investigadores en el ámbito del Derecho. En este estudio se deben resaltar las consideraciones sobre el proceso de formación inconcluso de investigadores, al ser un proceso multinivel. Es decir, la formación se da en los niveles de pregrado, maestría y doctorado de forma simultánea. Cuando el docente de pregrado es a la vez estudiante doctoral o de maestría, su proceso de formación como investigador no ha concluido, lo cual conlleva que las prácticas de las que él es sujeto en sus estudios posgraduales, pueden llegar a ser implementadas en los estudiantes de pregrado. Esto abre dos escenarios, el de la adecuada formación posgradual y la transmisión de deficiencias, cuando no hay soporte de calidad de arriba hacia abajo. Esta lectura sin embargo, se detiene más en los procesos de formación y adquisición de competencias del docente.

CONCLUSIONES

Como hemos tenido la oportunidad de ver, la relación sobre los aspectos implícitos (aquí en el texto, algo más explícitos) de la actividad investigativa, y la conciencia de lo que implica realizar investigación en el marco de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, no ha sido plenamente objeto de estudio por el área de Derecho. Los retos a que se enfrentan docentes e investigadores en el marco del sistema, con la conciencia de ser sociológicamente un agregado con pautas y conductas implícitas que se

transmiten en el mismo ejercicio del quehacer investigativo, no es plenamente identificable. Se puede decir que flota en el ambiente la relación, pero no que haya sido trabajada en propiedad.

Esta circunstancia hace dificultosa la solución a las tensiones identificadas en la presente exposición, como es el caso del docente que es simultáneamente estudiante de posgrado y a la vez, docente-tutor de alumnos de pregrado en procesos de investigación formativa. Esto no significa que la relación sea débil, entre las facultades como formadoras de investigadores y el SNCyT, sino que la misma tiende a no ser explotada al máximo por la falta de conciencia sobre el pleno de los roles que implica ser investigador. La existencia de dinámicas de la ciencia, lejos de ser distante en su formulación, como el modelo iv), es un análisis sobre las relaciones (existentes) entre los investigadores y los 'actantes' (o móviles) de la investigación, sea un agente privado, un problema, un financiador o la atención a una necesidad pública.

De acuerdo a los resultados preliminares sobre la relación entre el SNCyT y las universidades, se puede ver que, tiene una multiplicidad de aspectos que si bien se dan como implícitos, no son del dominio de los funcionarios universitarios y de los propios investigadores.

Los estudiantes se interesan en la investigación por una diversidad de motivos, que van desde la sola duda académica que conlleva la curiosidad de saber más, a la atención de problemas reales de sus respectivas localidades. Las capacidades pedagógicas de los docentes, sean de investigación o no, marca que ese interés por la investigación genere una mayor atención y captura del estudiante, para someterlo a una inmersión en el ambiente de investigación, para obtener de él un nuevo investigador, en ejercicio de una ciudadanía plena.

Desafortunadamente, el hecho de que los procesos y retos del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, se da en tres niveles, los de pregrado, maestría y doctorado, para dos tipos especiales de universidades, las de investigación y las que tienen hacia ella, hace que el efecto del SNCyT, sobre las Instituciones de Educación Superior sea difuso y no se vea tan sostenible en el largo plazo.

Finalmente, como de la misma práctica y entorno se aprende, la actitud que tomen los investigadores-formadores respecto del SNCyT, se replicará en sus pupilos. De este modo, el asumir el fondo del reto de formar investigadores en el marco de una actitud ética y crítica, es preferible a formar investigadores eco de la lucha contra el sistema de ciencia y tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callon, M. (2001). Cuatro Modelos de la Dinámica de la Ciencia. En *Desafíos y tensiones actuales en ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid: Biblioteca Nueva OEI.
- Correa, M. L. (January 01, 2006). La construcción colectiva de la investigación formativa: Tres enfoques necesarios para el trabajo en red de los semilleros de investigación. *Revista Universidad de Medellín*, Medellín.
- Fernández Esquinas, M. & Torres Alberó, C. (2009). La ciencia como institución social: clásicos y modernos institucionalismos en la sociología de la ciencia. *Arbor*, 185(738), 663-687. doi: 10.3989/arbor.2009.738n1045
- Jaramillo, S. H., Piñeros, J. L. J., Álvarez, J. M., Lopera, O. C. & Digitalia (Firm) (2006). *Aprender haciendo: Experiencia en la formación de jóvenes investigadores en Colombia*.
- Jaramillo-Salazar, H. (2007). Colombia evolución, contexto y resultados de las políticas de ciencia tecnología e innovación. En J. Sebastián, *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI.

- Londoño & Padilla, M. E. (2013). La profesionalización de los docentes universitarios: propuesta de un modelo sistémico para la enseñanza del derecho. En B. Londoño, T. M. E. Bedoya, P. G. L. Arango, S. J. E. Vásquez & Congreso Internacional Tendencias de la Enseñanza y de la Investigación en Derecho (2013), *Tendencias de la enseñanza y de la investigación en derecho*.
- Londoño, B., Bedoya, T. M. E., Arango, P. G. L., Vásquez, S. J. E. & Congreso Internacional Tendencias de la Enseñanza y de la Investigación en Derecho (2013). *Tendencias de la enseñanza y de la investigación en derecho*.
- Maltrás, B. (2003). *Los indicadores bibliométricos: Fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia*. Gijón, Asturias: Ediciones Trea.
- Merton, R. K. (1977). *La sociología de la ciencia: Investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molina, A. M., Munévar-Quintero, F. I. & Quintero-Corzo, J. (June 01, 2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42.
- Rojas, B. M. (January 01, 2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: Optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).
- Torres-Villarreal, M. L. (2013). La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 43(119), 705-734.
- Vessuri, H. (2007). La formación de investigadores en América Latina. En J. Sebastián, *Claves del Desarrollo científico de América Latina*. Madrid: Siglo XXI-Fundación Carolina.

La investigación sociojurídica como recurso de formación integral de los abogados:

*Una experiencia desde el Programa de investigación
Consuma Caribe**

CARLOS MARIO DE LA ESPRIELLA OYOLA†

INTRODUCCIÓN

Este capítulo de libro tiene como objeto mostrar los resultados de unas encuestas semiestructuradas aplicadas a unos egresados del programa de Derecho de CECAR, cuyas preguntas estuvieron relacionadas con la percepción que ellos tienen respecto al aprendizaje que desde lo humano, lo ético, lo académico, lo investigativo y lo social, obtuvieron en el año 2015 con su participación en el Semillero vinculado al proyecto de investigación: “Fortalecimiento

* Este capítulo de libro se deriva de un proyecto de investigación en curso en el cual el autor actúa como co-investigador denominado: “Fortalecimiento local de los derechos de los consumidores: promoción y protección de los derechos del consumidor, en la ciudad de Sincelejo, en el marco del nuevo Estatuto del Consumidor, período 2015-2016”, financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias, mediante convocatoria No 661-2014, ejecutado en alianza estratégica por la Universidad de Cartagena, Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta y la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Sincelejo.

† Abogado de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Sincelejo. Especialista en Derecho Administrativo y en Derecho Procesal Civil de la CECAR, Sincelejo. Magíster en Derecho con énfasis en Derecho Administrativo, Universidad Externado de Colombia. Miembro del Capítulo Sucre del Instituto Colombiano de Derecho Procesal. Abogado Litigante y Docente Investigador de Tiempo Completo del Grupo de Investigación SocioJurídica-GISCER de CECAR.
carlos.delaespriella@cecar.edu.co y carlosdelaespriella84@hotmail.com

local de los derechos de los consumidores: promoción y protección de los derechos del consumidor, en la ciudad de Sincelejo, en el marco del nuevo estatuto del consumidor, período 2015-2016”, el cual hace parte del programa de investigación Consuma Caribe.

DESARROLLO

Según el Informe al Congreso de la República (2014 – Versión Aprobada, p.97), rendido el día 17 de marzo de 2015 por la Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura; a la fecha del 21 de enero de 2015, la Unidad de Registro Nacional de Abogados, reportaba un total de 250.968 profesionales del Derecho inscritos, de los cuales 147.261 son hombres y 103.707 mujeres.

Así mismo, según el mencionado informe, desde el mes de septiembre de 1992, la Sala Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura, ha sancionado “...un total de 3.143 mujeres, correspondiente al 3.03% de la población femenina y 12.796 hombres, lo que equivale al 8.69% del total de abogados inscritos” (p.97).

De acuerdo a lo anterior, a la fecha en que se rindió el mencionado informe, se habían sancionado al 11,72 % del total de los abogados inscritos en la Unidad de Registro Nacional de Abogados.

Según el reporte de prensa del 13 de agosto de 2013 del diario de análisis y opinión el “Nuevo Siglo”, las faltas disciplinarias por las que se han sancionado a los Abogados están relacionadas con conductas que atentan contra la debida diligencia judicial, lealtad, honradez, la recta y leal realización de la justicia.

Los anteriores datos muestran que el ejercicio del Derecho en Colombia, está sufriendo una crisis de ética profesional, que posi-

blemente obedezca a la falta de formación integral de los abogados. Expresiones indignantes como “la Ética no tiene nada que ver con el Derecho”, hechas por algunos abogados ante los medios de comunicación, son pruebas idóneas que reflejan el problema de valores que hemos mencionado.

Esta situación no es ajena a otros países. Así por ejemplo, en el artículo de opinión titulado Reflexiones sobre el ejercicio de la abogacía, publicado por el diario “La Razón” del Perú, refiriéndose a la crisis ética del ejercicio del Derecho en ese país, dice lo siguiente:

En efecto, no podemos negar que las universidades tienden a la superproducción de abogados dirigidos a insertarse a un mundo donde prevalecen valores contrarios a los que desea una sociedad con justicia, contrarios a lo que determinan los valores positivos, tales como el poder económico, la vanidad, el individualismo, la falta de honestidad y el éxito, sin importar los medios. Se trata pues de un mundo donde, si bien sobran abogados, faltan modelos a seguir.

Por su parte, con respecto a la percepción que la población mexicana tiene del derecho y de la profesión jurídica, los profesores (Fix-Fierro & López Ayllón, 2006), describen los resultados de una pequeña encuesta no representativa aplicada a estudiantes de derecho del Distrito Federal a finales de 2002, así:

Al mismo tiempo, los estudiantes no parecen abrigar muchas ilusiones sobre la percepción que del derecho y la profesión jurídica tiene la población en general. Al pedírseles que ofrezcan tres conceptos que la gente asocie con el derecho, casi dos tercios (61,6 %) menciona la “corrupción” (y en conexión con esta pregunta, el 49,8 % piensan que ellos mismos se verán forzados a participar en actos corruptos o ilegales en

el ejercicio profesional). Mas de un tercio menciona también “problemas” (37,8 %), “dinero” (34,8 %) y “política” (34,2 %). Sin embargo, un grupo importante piensa que la gente también puede asociar el derecho con “prestigio” (33 %), “justicia” (31,6 %) y “conocimiento” (23,3 %). (p.178)

Ante esta problemática, siguiendo al profesor Gonzalo Ramírez (2015), en las universidades se deben preparar “... no solo abogados que sepan de su oficio, sino también que en su oficio sean probos, honestos, solidarios y comprometidos con lo social”.

Es decir, la Universidad debe procurar por brindarle a sus estudiantes una formación integral, que no se limite a la enseñanza exhausta de las temáticas que conforman a las distintas áreas del Derecho, sino también los valores éticos y el alto compromiso social que debe tener con su entorno.

Por ello, este capítulo tiene como objeto mostrar los resultados de unas encuestas semiestructuradas aplicadas a unos egresados del programa de derecho de CECAR, cuyas preguntas estuvieron relacionadas con la percepción que ellos tienen respecto al aprendizaje que desde lo humano, lo ético, lo académico, lo investigativo y lo social, obtuvieron con su participación en el Semillero vinculado al proyecto de investigación, ejecutado en alianza estratégica por la Universidad de Cartagena, Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta y la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Sincelejo.

Para (Acodesi, 2003, p.6) la formación integral tiene como propósito

... la realización plena del hombre y la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vo-

cación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo.

Para la realización plena del ser humano, la universidad debe formar a sus estudiantes en competencias cognitivas, investigativas y de proyección social. Desde esta perspectiva, la investigación sociojurídica, constituye un recurso pedagógico que permite conjugar estos tres factores de formación; pues las revisiones y consultas de información en bases de datos, como la construcción de los marcos teóricos, permite que los estudiantes se especialicen en la respectiva área disciplinar; la construcción de las propuestas de investigación y la ejecución de los instrumentos de recolección de información, les permite aprender la metodología de la investigación, y la intervención en la sociedad, mediante la ejecución del marco de recomendaciones que arroje este tipo de investigaciones, les permitirá fortalecer sus competencias en la proyección social.

En este contexto, el problema de investigación que se pretende resolver es: ¿De qué manera, el Semillero de Investigación de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR vinculado al programa de investigación Consuma Caribe, contribuyó en la formación integral de los estudiantes que durante el año 2015 lo conformaron?

Para resolver el problema jurídico que encierra la pregunta de investigación formulada, en el acápite de resultados desarrollaremos los siguientes tópicos: 1) La incidencia del Semillero de Investigación en el crecimiento humano de sus integrantes. 2) La incidencia del Semillero de Investigación en el fortalecimiento ético

de sus integrantes. 3) La participación en el Semillero de Investigación y el crecimiento como investigador. 4) La participación en el Semillero de Investigación y el crecimiento como líder social y comunitario. 5) La participación en el Semillero de Investigación y el fortalecimiento del conocimiento disciplinar. Seguidamente, en las conclusiones, daremos nuestros puntos de vista con respecto a los resultados obtenidos en la investigación.

Los resultados que se muestran en este capítulo a manera de avances, son producto de unas encuestas semiestructuradas aplicadas a unos egresados del programa de Derecho de CECAR, cuyas preguntas estuvieron relacionadas con la percepción que ellos tienen respecto del aprendizaje que desde lo humano, lo ético, lo académico, lo investigativo y lo social, obtuvieron con su participación en el Semillero.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo, porque el instrumento de recolección de información que se usó fue una encuesta semiestructurada. Los resultados que se muestran en este capítulo, provienen de un estudio de corte sociojurídico, soportado en los resultados de las encuestas.

De la población total del Semillero de Investigación, se encuestaron a 7 estudiantes, cuyo criterio de selección se centró en aquellos que tuvieron la oportunidad de participar en tres talleres de fortalecimiento comunitario sobre el nuevo Estatuto del Consumidor en los municipios del departamento de Sucre de San Onofre, San Marcos y Galeras, donde junto con los Docentes Investigadores del proyecto, actuaron como orientadores y asesores en la constitución de Ligas de Protección de los Consumidores.

La encuesta semiestructurada, usada en esta investigación, contenía preguntas referentes a la percepción que estos tienen

respecto al aprendizaje que desde lo humano, lo ético, lo académico, lo investigativo y lo social, obtuvieron en el año 2015 con su participación en el Semillero.

En la consecución de los resultados expuestos se pasó por las siguientes etapas:

1. Se diseñó un primer borrador de encuestas.
2. Se hizo una prueba de pilotaje para mejorar el instrumento.
3. Con base en los errores detectados, se mejoró el instrumento mediante el diseño de una nueva encuesta.
4. Se hizo el muestreo teniendo como criterio de selección a los estudiantes que participaron en tres talleres de fortalecimiento comunitario sobre el nuevo Estatuto del Consumidor.
5. Se digitó la información obtenida de las encuestas.
6. Luego, en una tabla de Excel, se registraron los resultados de las encuestas, tal como se obtuvieron.

RESULTADOS

En este acápite se muestran los resultados originales que se obtuvieron de las encuestas aplicadas a la muestra seleccionada de la población del Semillero de Investigación de Derechos del Consumo, referente a las respuestas de las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su participación en el Semillero de Investigación de Derechos del Consumo, le permitió crecer como ser humano?
2. ¿Considera que su participación en el Semillero de Investigación de Derechos del Consumo, le permitió crecer éticamente?
3. ¿Considera que su participación en el Semillero de Investigación de Derechos del Consumo, le permitió adquirir nuevas habilidades como investigador?
4. ¿Considera que su participación en el Semillero de Investigación de Derechos del Consumo, le permitió crecer como líder social y comunitario?
5. ¿Considera que su participa-

ción en el Semillero de Investigación de Derechos del Consumo, le permitió adquirir nuevos conocimientos en el área del Derecho?

1. La incidencia del Semillero de Investigación en el crecimiento humano de sus integrantes

Sobre este componente, el 100 % de los egresados encuestados, manifestaron que sus participaciones en el Semillero de Investigación vinculado al programa de Consuma Caribe, les permitió crecer como seres humanos.

Dentro de los aspectos que como ser humano manifiestan haber mejorado, destacan el haber fortalecido sus capacidades para expresarse en público, controlar el miedo y las emociones, trabajar en equipo, cumplir las labores asignadas con responsabilidad, respetar las opiniones y el tiempo de los demás, luchar por los objetivos de la vida, ser solidarios, tener humildad, tener amor y seguridad por lo que se hace.

Otros resaltan que la experiencia como semillerista ha sido una de las más gratificantes dentro de la trayectoria académica, pues les ha enseñado a trabajar por las comunidades, a ser solidarios, a trabajar sin esperar nada a cambio, a trabajar en equipo, a esforzarse por dar lo mejor de sí.

2. La incidencia del Semillero de Investigación en el fortalecimiento ético de sus integrantes

Sobre este componente, el 100 % de los egresados encuestados, manifestaron que sus participaciones en el Semillero de Investigación vinculado al programa de Consuma Caribe, permitieron sus fortalecimientos éticos.

Manifiestan que la experiencia de hacer parte de un semillero de investigación les ha permitido valorar cada uno de los espacios

académicos y profesionales que les ofrece la Universidad, como también, les ha permitido desarrollar sentido de pertenencia por la Institución.

Resaltan que el Semillero de Investigación les enseñó el respeto que se debe guardar a los derechos de autor, a producir documentos de forma clara, respetuosa y responsable, y a dirigirse a los demás con el respeto y decoro debido, a rendir conceptos y dar opiniones con objetividad, a no contraer obligaciones que estén por fuera de sus alcances, y a obtener los logros por méritos.

3. La participación en el Semillero de Investigación y el crecimiento como investigador

Sobre este componente, el 100 % de los egresados encuestados, manifestaron que sus participaciones en el Semillero de Investigación vinculado al programa de Consuma Caribe, les permitió crecer como investigadores.

Afirman que el Semillero les permitió desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad jurídica y social, como también, adquirir todas las habilidades y destrezas para identificar los tipos de investigación y la forma como se desarrollan cada una de ellas, para orientar a otras personas en el ámbito de la investigación, entre otras actividades afines.

Agregan, que en el Semillero aprendieron a consultar bases de datos, a organizar y sistematizar informaciones; a sintetizar las informaciones recopiladas, a elaborar marcos teóricos y estados del arte, a realizar trabajos de campo mediante la participación en la aplicación de encuestas, realización de Grupos Focales, Talleres Diagnósticos, de Formador de Formadores y de Fortalecimiento Comunitario.

4. La participación en el Semillero de Investigación y el crecimiento como líder social y comunitario

Sobre este componente, el 100 % de los egresados encuestados, manifestaron que sus participaciones en el Semillero de Investigación vinculado al programa de Consuma Caribe, les permitió crecer como líderes sociales y comunitarios.

Manifiestan que la participación en los Talleres de Fortalecimiento Comunitario realizado en los municipios de San Onofre, San Marcos y Galeras, sobre los derechos, deberes y rutas de protección del consumidor, les permitió adquirir valores que debe reunir todo líder social, como el compromiso, el valor de la palabra, la puntualidad, la preparación, la amabilidad con la que deben llegarle a las personas.

Agregan que el trabajo de campo realizado desde el Semillero les ha permitido poner al servicio de la comunidad sincelejana y de otros municipios del departamento de Sucre, la formación académica y humana que han adquirido en sus estudios profesionales, dejando una semilla de formación en cada persona que ha participado en dichas actividades, sobre los derechos, deberes y rutas de protección de los consumidores y la forma pedagógica adecuada para replicar dicha información a otros miembros de la comunidad.

También afirman, la inmensa satisfacción que han sentido al llegar a una comunidad, orientarlos para que conozcan sus derechos, cómo hacerlos efectivos y ante qué entidades, y obtener por parte de ellos la atención, agradecimiento y hasta confianza en lo que se les está transmitiendo.

5. La participación en el Semillero de Investigación y el fortalecimiento del conocimiento disciplinar

Sobre este componente, el 100 % de los egresados encues-

tados, manifestaron que sus participaciones en el Semillero de Investigación vinculado al programa de Consuma Caribe, les permitió fortalecer sus conocimientos disciplinares sobre el nuevo Estatuto del Consumidor (Ley 1480 de 2011).

Algunos afirman que adquirieron nuevos conocimientos debido a que el paso por la Academia no abordó el Estatuto del Consumidor o Ley 1480/2011 a profundidad, sino que solo se realizó mención de ella, normatividad de mucha relevancia práctica, debido a que todas las personas en su diario vivir adquieren un producto, bien o servicio.

Otro de los encuestados afirmó que desde el inicio del Semillero de Investigación ha venido haciendo énfasis en el estudio de una norma nueva que muchos abogados no conocen, pero que es de suma importancia porque tiene influencia directa en el día a día de todas las personas que participan de las relaciones de consumo. Agregan que esta ley tiene un carácter especial porque trata aspectos de derecho sustancial, pero también procesal, otorgando competencias jurisdiccionales a un órgano de la rama ejecutiva, lo cual hace que sea una norma interesante para el estudio.

CONCLUSIONES

Frente a la pregunta de investigación, se pudo establecer que el Semillero de Investigación de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR vinculado al programa de investigación Consuma Caribe, contribuyó sustancialmente en la formación integral de los estudiantes que durante el año 2015 lo conformaron.

Estos resultados reafirman que las investigaciones sociojurídicas que tengan como producto de Ciencia, Tecnología e Innovación, la constitución y funcionamiento de Semilleros de Investi-

gación, son un recurso que permiten la formación integral de los estudiantes de Derecho.

En efecto, en los resultados se pudo observar que, desde el punto de vista humano, todos los encuestados reconocieron que su participación en el Semillero de Investigación les ayudó a crecer, pues pudieron fortalecer valores esenciales como el amor, el respeto, la solidaridad, la humildad, la perseverancia, entre otros de similar naturaleza.

Lo anterior es importante porque ante la crisis de valores que hoy día empaña a nuestra profesión, las Facultades de Derecho, tienen el deber social de priorizar la formación de profesionales íntegros y con excelentes calidades humanas, cuya misión debe constituir un componente principal y transversal en todas las profesiones del mundo.

Antes de preocuparse la Academia por egresar a excelentes abogados, se debe esforzar por graduar seres humanos íntegros; pues en una sociedad que se precie de ser justa y moderna, no tendría sentido contar con grandes eruditos del Derecho, si en el fondo estos carecen de calidades humanas. Un profesional del Derecho sin buenas condiciones humanas, no tendrá la capacidad de luchar por la justicia, no tendrá la fortaleza para rechazar actos ilegales y de corrupción, no tendrá el hábito de ayudar al prójimo y contribuir en la solución de los problemas de la sociedad.

Lo anterior no significa que se debe desmejorar la calidad de la formación jurídica, por el contrario, hay que seguir formando buenos abogados, pero con el componente humano mencionado.

Así mismo, en los resultados se observa, que desde el punto de vista del conocimiento disciplinar, todos los encuestados coin-

ciden en que la participación en el Semillero de Investigación, les permitió especializarse en un régimen jurídico conocido en detalle por pocos abogados, como es el Estatuto del Consumidor (Ley 1480 de 2011).

Esto se logró, al permitirles a los estudiantes, su participación activa en los Talleres de Formador de Formadores y Fortalecimientos Comunitarios realizados en el municipio de Sincelejo y en otros del departamento de Sucre, lo cual les generó un acercamiento, no solo al Estatuto del Consumidor, sino también a los diferentes modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje que se pueden usar en este tipo de actividades.

Sin duda, el conocimiento especializado que estos estudiantes adquirieron en materia del Derecho del Consumo, ha de contribuir a que sean unos profesionales competentes para resolver los problemas jurídicos que sobre el particular se presenten en la sociedad, pudiendo incluso convertirse en referentes académicos y profesionales en el tema.

Los resultados también muestran que la formación que estos estudiantes obtuvieron en metodología de la investigación fue importante, pues ya cuentan con las destrezas suficientes para elaborar propuestas de investigación, marcos teóricos y estados del arte, entre otros aspectos relevantes.

Así mismo, las participaciones que tuvieron en la aplicación de las encuestas, realización de grupos focales y talleres-diagnóstico, les permitió tener un acercamiento a varios de los distintos instrumentos de recolección de información que se suelen usar en las investigaciones sociojurídicas.

Sin duda, esta experiencia facilitó a estos estudiantes, tener

pensamientos críticos y reflexivos frente a los distintos problemas sociales y jurídicos que en sus entornos aprecien.

Otro de los aspectos relevantes de los resultados de la investigación, es el fortalecimiento de los estudiantes en los trabajos sociales y comunitarios, lo cual se logró al permitirles que participaran activamente en los distintos talleres de formación y fortalecimiento que se realizaron con la comunidad.

Contar con profesionales que tengan experiencia en trabajos con la comunidad, es una virtud en un país donde abundan problemas sociales sensibles que se pueden solucionar con educación jurídica, pues estas personas tendrán la capacidad de transformar el discurso abstracto y complejo del Derecho, en uno más sencillo y accesible a quienes no sean abogados, lo cual facilitará el aprendizaje de la comunidad respecto a los derechos y deberes que le asisten, como los mecanismos y autoridades competentes de protección de sus derechos en casos de vulneración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acodesi (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Consejo Superior de la Judicatura de Colombia – Sala Administrativa (17 de marzo de 2015). Informe al Congreso de la República 2014 – Versión Aprobada. Colombia. Disponible en: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/1545778/5597675/Informe+al+Congreso+Rama+Judicial+2014.pdf/dbf7a25d-5698-4d75-af2a-65491c4e66a1>
- El nuevosiglo.com. Diario de análisis y opinión (13 de agosto de 2013). *Judicatura ha sancionado 14.012 abogados*. Colombia. Disponible en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/8-2013-judicatura-ha-sancionado-14012-abogados.html>

- Fix-Fierro, L. & López, S. (2016). La educación jurídica en México. En R. Pérez & J. Rodríguez, *La formación jurídica en América Latina* (p.178). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Loayza, C. & Che-Piú, A. (6 de septiembre de 2015). *Reflexiones sobre el ejercicio de la abogacía. La Razón – la gaceta jurídica*. Recuperado de http://www.la-razon.com/index.php?url=/suplementos/la_gaceta_juridica/Reflexiones-ejercicio-abogacia-gaceta_0_2338566250.html
- Ramírez, G. (13 de julio de 2015). *La ética y el Derecho: una relación inseparable. La ética.com*. Recuperado de <http://www.la-etica.com/index.php/opinion/151-la-etica-y-el-derecho-una-relacion-inseparable>
- Ley 1480 de 2011. Por medio de la cual se expide el Estatuto del Consumidor y se dictan otras disposiciones. Octubre 12 de 2011 (Colombia)

Niveles de interpretación constitucional en la Universidad*

EDUARD FELIPE NEGRETE DORIA†

INTRODUCCIÓN

Esta investigación, presenta como objetivo general, identificar niveles de interpretación literal, inferencial y argumentativos alcanzados por los estudiantes del quinto semestre de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe, sede Montería, respecto a las normas constitucionales colombianas del preámbulo, los principios y los derechos fundamentales. Se formula la pregunta problema: ¿Cuáles son los niveles de interpretación alcanzados por los estudiantes del quinto semestre de la

* Informe de resultado de investigación realizada por Jorge Luis Jaraba Tordecilla, Nacira Judith Narváez y Eduard Felipe Negrete Doria, en la especialización en investigación aplicada a la educación, la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, denominada, “Niveles de interpretación constitucional del preámbulo, los principios y derechos fundamentales en estudiantes de Derecho”

† Abogado. Universidad del Sinú. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Santo Tomás. Especialista en Derecho Penal, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Derecho Constitucional, Universidad del Sinú. Especialista en Procesal Público, Universidad de Córdoba. Especialista en Investigación Aplicada a la Educación, CECAR. Candidato a Magister, Universidad Sergio Arboleda. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba.

Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe, ampliación Montería, correspondiente al segundo periodo académico del 2013, sobre las normas constitucionales colombianas del preámbulo, principios y derechos fundamentales?

Se trata de una investigación descriptiva en el aula, con enfoque cuantitativo. Es una reflexión crítica, sobre cómo se interpretan los textos constitucionales sobre la necesidad de modificar las formas de educación, mediante la práctica argumentativa, que sirva para desarrollar habilidades en los estudiantes desde los primeros semestres de la carrera del Derecho. Conmina a la valoración de las competencias lógicas y argumentativas y motiva a seguir mejorando los procesos pedagógicos desde los programas educativos hasta los microcurrículos y planes de aula, por medio de una relación directa entre docentes y discentes bajo el esquema del modelo pedagógico social cognitivo, donde el protagonismo del estudiante esté conforme con su entorno.

La interpretación constitucional, es el tema de este artículo científico de resultado, en cuanto actividad teórica y práctica efectuada por estudiantes de Facultad de Derecho.

Su importancia radica en el proceso de constitucionalización del Derecho colombiano que impone la necesidad de formar a estudiantes universitarios con competencias en Derecho Constitucional y para lo cual es significativo que posean habilidades interpretativas en esta área del conocimiento, bajo el argumento de la teoría de la principalística constitucional y desarrollo argumentativo, como sistema de normas jurídicas acogidas por la Corte Constitucional colombiana en muchas de sus sentencias.

Las habilidades y competencias interpretativas son fundamentales y básicas tanto, que al no tenerlas se convierten en una difi-

cultad que perjudica el proceso de formación del estudiante universitario.

DESARROLLO

Esta investigación refleja la existencia de problemas de interpretación en las escalas inferencial y crítica sobre textos de Derecho constitucional[‡].

Por otra parte, La perspectiva teórica aplicada fue la argumentativa del jurista Robert Alexy la cual propone formas abiertas de interpretación constitucional especialmente con base en los test de igualdad o de razonabilidad y el sistema de pesos y contrapesos de ponderación de Derechos, matizada en nuestro contexto jurídico[§].

‡ Parece difícil de entender, pero se suelen presentar problemas de interpretación aun en profesionales graduados, hecho que se debe a muchos factores entre los que suelen estar: Desidia del estudiante, falta de estructuración en la capacitación recibida a lo largo de la vida académica de la persona, poco énfasis en asignaturas de comprensión lectora y técnicas de lectura lo que arroja necesariamente un producto débil en estas áreas y que representa un inconveniente para el desenvolvimiento del respectivo profesional. Leer eficientemente, es sin duda un elemento importante y por tanto si no se logra alcanzar el nivel de interpretación crítico que permita incluso lograr un nivel de innovación o creación se afecta el rendimiento tanto de los estudiantes como del futuro profesional. En el área del Derecho, por ejemplo, encontramos que en efecto si un estudiante no alcanza de manera eficiente un nivel de interpretación de texto crítico va a encontrar dificultades a lo largo de la carrera. De igual manera, si tampoco logra alcanzar un nivel inferencial, deja mucho que desear y ello se traduce en resultados catastróficos en la Academia como pérdida de asignaturas y bajo rendimiento que son las causas frecuentes de la deserción. En este sentido, el nivel literal es el nivel de partida y sirve para mostrar el grado de interpretación mínimo que se debe tener, sin que ello signifique que solo hasta allí se debe llegar, sino que lo que se debe afianzar es lograr superar otros niveles y continuar los estudios.

§ “La teoría que refuerza nuestra investigación hace referencia a la aplicación de la tendencia neopositivista del garantismo, pero en la que los elementos sociológicos, económicos e históricos se tienen en cuenta para poder realizar una interpretación integral contextualizada a nuestro medio con la ayuda de la argumentación jurídica. Estas teorías antes mencionadas hay que correlacionarlas con las de interpretación para que una vez conjugadas se puedan aplicar” (Jaraba, Narváez & Negrete, 2013, p.41).

Como principios fundamentales de la teoría, se tuvo en cuenta: Sistema jurídico; principios jurídicos y razón práctica, principio de la proporcionalidad, la ponderación de Derechos, principios del Estado Social de Derecho y garantismo constitucional.

La tesis (Jaraba et al., 2013), cita como hipertexto

Ensayos argumentativos publicados en revistas indexadas del Centro de Investigaciones sociojurídicas de la Corporación Universitaria del Caribe, por Sterling Casas (2010); el ensayo de Raz (1996); Tamayo Jaramillo (2008); Acevedo (2008); el artículo de Susanna Pazzolo (1998); de Uprimny (2008); la obra de Weston (1998); el ensayo de Arango (1999); el libro de Gómez (2008); Petev (1997); Pérez Vieda (2009); el manual de López Villegas (2001); el libro de Morales G., Fonseca M., Morales G. J. y Morales G., E. (2006); el texto de Pérez Escobar (1997); el libro de Larenz (1994).

Como antecedentes de investigación, se referenciaron:

Arévalo Rodríguez, Carol Meza Güechá, Sandra Mondragón Bohórquez, Carolina Pérez Vanegas: "Habilidades metalingüísticas, operaciones Metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio", el cual, tuvo como propósito describir las habilidades Metacognitivas, y su relación con las competencias en lecturas y escrituras. En él, se hace uso de un diseño de investigación descriptiva con ayuda de instrumentos como la estadística.

La tesis de la Universidad de la Amazonía, presentada por Clara Aidé Ortiz Poveda y Marisol Morales Gasca (2010) denominada "Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos", porque problematiza sobre el asunto central del estudio de la interpretación, la comprensión y metacognición de textos. Coadyuva con la tesis europea de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid,

Facultad de Educación, de Marciales Vivas (2003) denominada "Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos". Dentro del contexto regional, la tesis de grado "Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica en el municipio de Galapa, Atlántico", elaborado por los señores José Gregorio Durán, Emiluz Jaraba de Naissir, y Liliana Garrido (2007) trata sobre la competencia lectora de los niveles en estudio.

El aporte del trabajo de investigación respecto a los antecedentes citados está dado desde el campo pedagógico del Derecho, pues mientras esos estudios se centran, el primero en habilidades metalingüísticas y comprensión de lectura y escrituras en forma general, los test aplicados a los estudiantes nos reflejan problemas de comprensión lectora en estudiantes de Derecho, frente a unos textos en particular de carácter jurídico y no trabaja lo relativo a la escritura que sería otro aspecto importante a investigar. El segundo antecedente (Ortiz & Morales, 2010), nos muestra el estadio ideal e incluso una posible solución al problema encontrado; el trabajo informado, plantea la existencia de una realidad en las universidades colombianas, que debe ser abordada prontamente. El tercer antecedente (Marciales Vivas, 2003), ilustra la importancia de contextualizar las diferentes perspectivas que tienen los estudiantes, sus inclinaciones, ideologías o creencias en el proceso de formación crítica. El trabajo informado, cuestiona la falta de lectura crítica de los estudiantes y con ello hace necesario observar un cambio de aprendizaje en la universidad desde diferentes perspectivas y en donde se tengan en cuenta estas diferencias. Finalmente, el cuarto antecedente (Durán et al., 2007), refleja la importancia de las competencias lectoras, que se complementa con el trabajo informado, en el sentido que es precisamente a partir de las competencias lectoras críticas, que es posible superar las di-

facultades encontradas a nivel universitario para un tipo de lectura especializada y que por ello merece un acompañamiento.

Las hipótesis de trabajo formuladas fueron:

“Los estudiantes no están interpretando bien los textos o normas jurídicas y sólo se quedan en la parte enunciativa o superficial del mensaje.”

“Muchos estudiantes carecen de habilidades y de elementos básicos en el proceso de interpretación jurídica.”

Seguidamente, se planteó como objetivo general, identificar niveles de interpretación literal, inferencial y argumentativo alcanzados por los estudiantes del quinto semestre de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe, ampliación Montería, respecto a las normas constitucionales colombianas del preámbulo, los principios y los derechos fundamentales.

Como objetivos específicos se tienen:

- Identificar las formas de interpretación literal alcanzadas por los estudiantes, respecto a las normas constitucionales colombianas del preámbulo y principios fundamentales,
- Identificar las formas de interpretación inferencial alcanzadas por los estudiantes, respecto a las normas constitucionales colombianas de los principios y derechos fundamentales y finalmente;
- Identificar las formas de interpretación argumentativa alcanzadas por los estudiantes, respecto a las normas constitucionales colombianas de los principios y derechos fundamentales.

El propósito de la investigación, es que sirva como una guía para futuras investigaciones formativas que contribuyan a resolver

problemas pedagógicos actuales que se conviertan en una herramienta de enseñanza-aprendizaje para la formación de abogados.

La investigación se estructuró, en título, resumen, *abstract*, introducción, marco de referencia general del problema, diseño metodológico, análisis e interpretación de resultados, conclusiones, recomendaciones y bibliografía.

Los documentos bibliográficos aplicados en las pruebas piloto, como en la prueba al grupo de estudio, las fichas bibliográficas y apuntes, lo mismo que las tabulaciones y procesos de decodificación de la información, su interpretación y redacción del texto definitivo son esenciales.

ESTRUCTURA DE LA METODOLOGÍA

El estudio se realizó conforme a una investigación de tipo descriptivo-explicativo en la que se registraron, interpretaron y analizaron, sistemáticamente los niveles de interpretación literal, inferencial y argumentativo que reflejaron los estudiantes del quinto semestre de la Facultad de Derecho, en prueba escrita.

La investigación partió del contexto social y jurídico de los estudiantes de quinto semestre. De las variables, niveles de interpretación: Literal, inferencial y argumentativas alcanzadas por los estudiantes.

También se tabularon y graficaron, los resultados. Se clasificó, codificó, tabuló y sistematizó la información en diagramas de barras y gráficas para explicar mejor los datos.

La evaluación, contenía un instrumento de quince preguntas, cinco del nivel literal. La primera, sobre identificación de conceptos; la segunda, a la literalidad de conceptos; la tercera, al signi-

ficado de texto; la cuarta, a la identificación superficial de texto y la quinta, a la definición de conceptos. Otras cinco preguntas del nivel inferencial. La sexta, a la relación de conceptos; la séptima, a la relación y comprensión de texto; la octava, a la intención del texto; la novena, a la aplicación de conceptos; la décima, a la relación de información. En el nivel argumentativo, la decimoprimera, a la generalización de conceptos; la decimosegunda, a la comparación de textos; la decimotercera, a la sustentación de conceptos; la decimocuarta, a la justificación de conceptos y la decimoquinta, a la correlación de conceptos (Ver anexos de preguntas en trabajo de grado).

Como población y muestra, los estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe, ampliación Montería, la cual contaba para la fecha de la encuesta, con 1017 estudiantes matriculados para el primer periodo del año 2013 en los diferentes programas de Contaduría Pública, Derecho, educación a distancia y estudiantes de posgrado. En la Facultad de Derecho, existían 97 estudiantes matriculados y en el quinto semestre, la población encuestada fue de 17 estudiantes matriculados con quienes se verificó los niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y argumentativo. La selección se efectuó teniendo en cuenta el hecho de haber cursado las asignaturas, Derecho constitucional general y colombiano debido a la familiaridad de los temas para los estudiantes, el tamaño de la muestra indicó que se aplicase a la totalidad de los asistentes del semestre con base en la técnica del muestreo selectivo.

Finalmente, como consideraciones éticas los estudiantes de forma voluntaria, realizaron la prueba sin identificarse con su nombre en la respectiva prueba a fin de que quedaran en libertad, rompiendo con ello la tensión del resultado. La investigación fue dirigida por Yasiry Lucía Fuentes Álvarez, especialista en investigación aplicada a la educación de CECAR, quien otorgó aval para

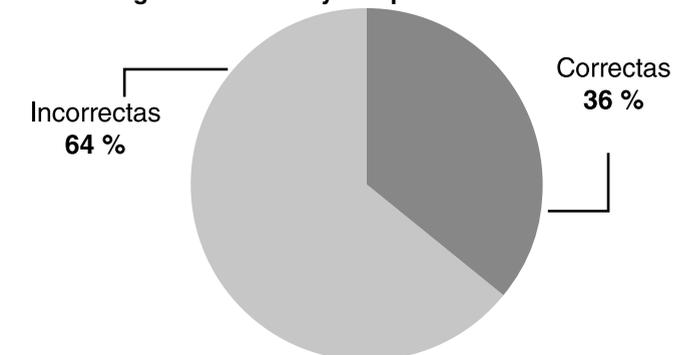
la presentación del informe final y como par evaluador del trabajo se designó a la doctora Elvira Patricia Flórez Nisperuza, quien también impartió aprobación en audiencia pública, celebrada en aula de la sede Montería.

ESTRUCTURA DE LOS RESULTADOS

¿Cuáles fueron los hallazgos más representativos?

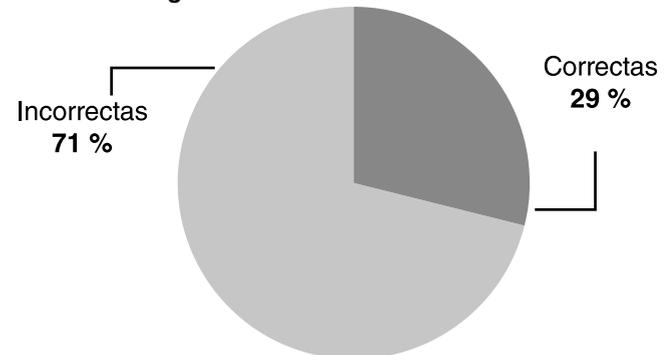
Las debilidades en cuanto a los resultados del nivel inferencial de las preguntas siete (P.7) y diez (P.10). La elevada frecuencia en los resultados de las preguntas del nivel argumentativo, en especial las contenidas en P.12, P.13 y P.15. tal como se muestra en las tablas de las respectivas preguntas que se agregan.

Figura 1. Relación y comprensión de texto



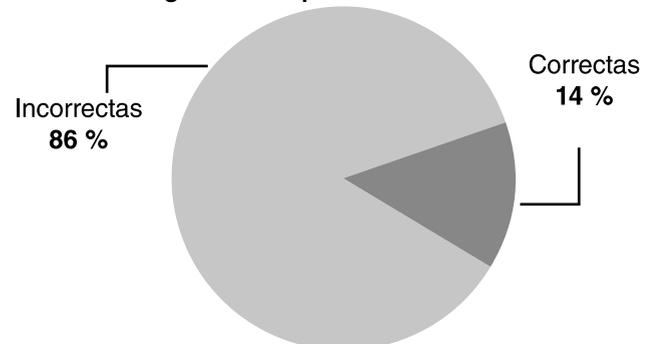
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

Figura 2. Relación de información



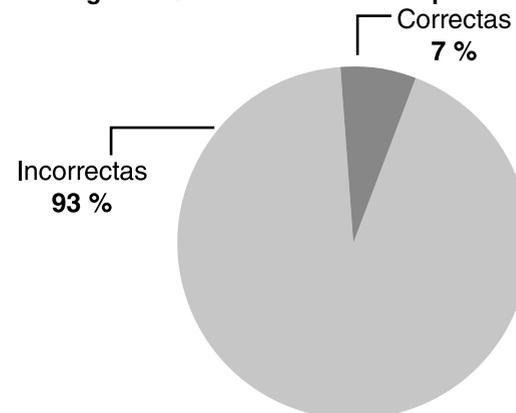
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

Figura 3. Comparación de textos



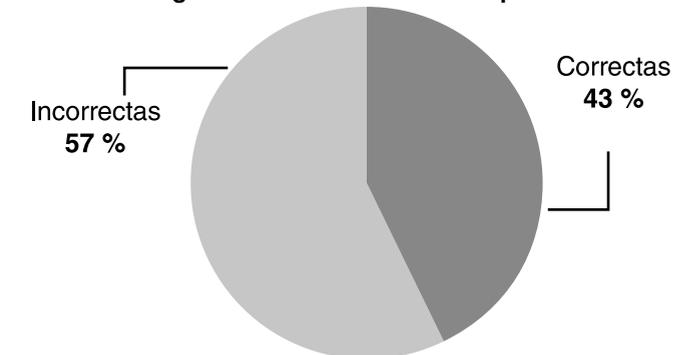
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

Figura 4. Sustentación de conceptos



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

Figura 5. Correlación de conceptos

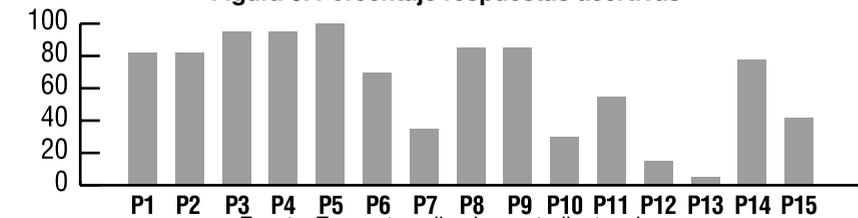


Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

¿Qué mediciones se efectuaron?

Quince preguntas registradas muestran:

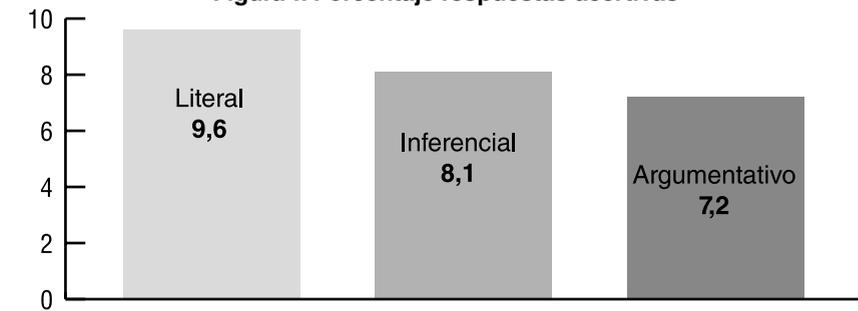
Figura 6. Porcentaje respuestas acertivas



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

¿Cómo se agrupan los datos recogidos?

Figura 7. Porcentaje respuestas acertivas



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de V semestre de Derecho de CECAR, Montería

CONCLUSIONES

Las variables del análisis fueron los niveles de interpretación, literal, inferencial y argumentativo alcanzadas por los estudiantes.

Los resultados de la prueba gramatical se relacionan con los de la prueba inferencial y con los de la prueba argumentativa, en la medida en que mientras en el nivel gramatical la mayoría alcanza a superar la media en los niveles inferencial, solo dos criterios reflejan un comportamiento semejante al anterior y en el nivel argumentativo, solo se alcanza el promedio en un criterio (p.14).

En la práctica, los estudiantes reflejan un grado de dificultad para los procesos de interpretación, pero a medida que van familiarizándose con los temas de la profesión van superando lentamente esas dificultades. Asimismo, los recientes resultados de la prueba Saber Pro 2016 reflejan para estos estudiantes una problemática semejante.

Los resultados muestran en parte la forma cómo el grupo en su conjunto ha asumido los niveles de conceptualización teórica especialmente en su aplicación teórica reflexiva. También, la práctica de los consultorios jurídicos seguramente le proporcionará experiencias útiles e importantes a cada estudiante.

Se afirma que la universidad debe proceder a promover capacitaciones en todas las asignaturas jurídicas en procesos de interpretación.

El estudio tiene un alcance general para toda la Facultad, e incluso se puede comparar con los resultados de las pruebas Saber Pro no solo de CECAR sino de otras universidades de la región y de Colombia, para efectos de acreditar que se está, no ante una

problemática exclusiva de CECAR, sino de la educación en general. Se recomienda continuar con el proceso de formación de docentes y capacitación de estudiantes en prácticas discursivas, argumentativas e interpretativas para facilitar el desarrollo de habilidades que sean útiles en los procesos orales de los abogados.

Por otra parte, se cumplieron con todos los objetivos y se validaron todas las hipótesis formuladas en la investigación. De esta forma, en el nivel literal, el 72 %, alcanzó un nivel superior; el 21 %, un nivel alto y solo el 7 % logró un nivel bajo, lo que en promedio es aceptable.

Frente al nivel inferencial, se pretende saber cuál es el nivel alcanzado según la prueba, lo que al revisarse muestra un nivel básico en cuanto a los procesos de competencias interpretativas inferenciales ya que solo el 36 % de ellos alcanzó un nivel superior, otro 36 % un nivel alto, otro 21 % un nivel básico y un 7 % un nivel bajo. Frente al nivel argumentativo, se pretende saber cuál fue el nivel alcanzado según la prueba, lo que al revisar muestra que el 36 % logró un nivel básico y el 64 %. Es este el nivel más débil identificado.

En síntesis, se afirmó que existe la necesidad de cambiar de concepciones en los estilos y prácticas docentes para transformar los procesos educativos mediante seguimiento permanente a los procesos pedagógicos, con base en el modelo social cognitivo adoptado por la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Barón, C. (2008). Comentarios sobre la interpretación constitucional como límite a la hermenéutica jurídica. *Revista Estrado*, 1(1).

- APA (American Psychological Association) (2010). Manual de Publicaciones 6. México: Manual Moderno.
- Arango, R. (1999). *¿Hay respuestas correctas en el derecho?* Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Atienza, M. (2005). *Las razones del derecho, teorías de la argumentación jurídica*. Universidad Autónoma de México.
- Carbonell, M. & García Jaramillo, L. (2010). *El canon constitucional*. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Cisneros Estupiñán, M. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos-enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá D.C.: Aula Colección abierta Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dueñas Ruiz, O. (2007). *Lecciones de hermenéutica jurídica*. Bogotá D.C.: Editorial Universidad del Rosario Facultad de Jurisprudencia.
- Durán, J. G., Jaraba de Naissir, E. & Garrido, L. (2007). Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento de estudiantes de educación básica del municipio de Galapa, Atlántico, Fundación Universidad del Norte. Maestría en Educación, promoción 11, Barranquilla.
- Escuela Rodrigo Lara Bonilla (2010), Interpretación constitucional. Bogota.
- Fuenmayor, G. (2008). *Metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios*. Universidad de Zulia. Tomado de web: 27-07-2013 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892014>
- García Delaunde, D. (1993). La interpretación constitucional como problema. *Revista Estudios Políticos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gómez Serrano, L. (2008). *Hermenéutica jurídica-la interpretación constitucional*. Bogotá: Ediciones Doctrina y Ley.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Jiménez Gil, W. (2004). *Sobre principios y reglas, los problemas del razonamiento jurídico frente al "nuevo derecho" en el sistema jurídico colombiano*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Bogotá D.C.: Nomos Impresores.
- Larenz, K. (1994). *Metodología de la ciencia del derecho*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- López Medina, D. (2010). *El derecho de los jueces*. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- López Medina, D. (2010). *Teoría impura del derecho*. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- López Villegas, E. (2001). *Derecho y argumentación*. Bogotá: Universidad de Manizales-Ecoe Ediciones.
- Makuc, M. (2011). *Teorías implícitas sobre la comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la universidad de Magallanes*. Tomado web 27-07-2013: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art13.pdf>
- Marciales Vivas, G. (2003). Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias, en la lectura crítica de textos. (Tesis para optar al grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (1998-112). *Lineamientos curriculares-lengua castellana*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morales Guerrero, F., Fonseca Mendoza, C., Morales Guerrero, J. & Morales Guerrero, E. (2006). *Leer y escribir en la universidad*. Bogotá: Armada Digital Impresión, Editora Guadalupe.
- Niño Rojas, V. (2012). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: Eco Ediciones.

- Niño Rojas, V. (2012). *Competencias en la comunicación. Hacia las practicas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Olano, H. (2011). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C.: Ediciones Doctrina y Ley.
- Ortiz Bolaños, L. (2010 junio). La interpretación constitucional desde la teoría de la razonabilidad. Artículo de reflexión. *Revista Vía Juris*.
- Ortiz Poveda, C. & Morales Gasca, M. (2010). Mejoramiento de los procesos de aprendizaje, de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos. (Tesis para optar el título de Magíster en Educación). Universidad de la Amazonía, Facultad de Educación.
- Pazzolo, S. (1998). Doxa-21-II <http://www.lluisvives.com/serlet/siverobras/doxa/23582844322570740087891/cuaderno21/volll/DOXA21vo.II25.pdf>
- Pérez Escobar, J. (1997). *Derecho Constitucional Colombiano*. Bogotá: Editorial Temis S.A.
- Pérez Vieda, G. (2009). *Lógica para estudiantes de derecho*. Bogotá D.C.: Ediciones Doctrina y Ley.
- Petev, V. (1997). *Metodología y ciencia jurídica en el umbral del siglo XXI*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Raz, J. (1996). *¿Por qué interpretar? Isonomia*. <http://www.slideshare/raz-joseph-por-qu-interpretar-leido>
- Sterling Casas, J. (2010). *Breve reflexión sobre lenguaje, interpretación y derecho: Austin, Searle, Ducrot, Deleuze, Wittgenstein, Toulmin y Rorty*. Bucaramanga: Centro de Investigaciones Sociojurídicas, Universidad Cooperativa de Colombia.
- Tamayo Jaramillo, J. (2008). http://www.eleccionvisible.com/doc/ternas/CSJ/T1_JTJ/T1_JTJ_LIBRO.pdf
- Tamayo y Tamayo, M. (1995). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa, Noriega Editores.

- Ugarriza Chávez, N. (2013). *La comprensión lectora inferencial de textos y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*. Tomado de web: 27-07-2013: http://scholar.google.com.co/scholar?q=compreesion+lectora+en+estudiantes+universitarios+tesis&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Uprimny, R. & Guarnizo, D. (2008). *¿Es posible una dogmática adecuada sobre la prohibición de regresividad?* <http://dfj.inf.br/arquivos/PDFlivre/3Doutrina3pdf>
- Weston, A. (1998). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Tendencias internacionales del Derecho

JORGE VALDELAMAR*

INTRODUCCIÓN

El programa de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de CECAR, tal y como lo señala el Proyecto Educativo del Programa (PEP), propende por la formación integral de abogados, capaces de desempeñarse en las diferentes áreas jurídicas, en la defensa de los Derechos Humanos, orientado por principios éticos y de responsabilidad social, con visión internacional para contribuir al desarrollo socioeconómico de la Región Caribe colombiana. Para ello, se implementa un modelo formativo por competencias, conformado por cuatro componentes: (i) humanista, (ii) de fundamentación, (iii) jurídico-profesional y (iv) de interdisciplinariedad; proceso formativo que se encuentra fundamentado y orientado por el modelo pedagógico social cognitivo institucional.

El presente capítulo, muestra el resultado del análisis comparativo de las tendencias internacionales en la formación de abogados, con base en los perfiles de formación, planes de estudios y enfoques de los programas, para determinar así la consonancia

* Abogado y Especialista en Derecho Procesal Civil de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. Director encargado del Consultorio Jurídico.

del programa de Derecho de CECAR, en relación con las tendencias mundiales en formación de profesionales del Derecho.

Este estudio es de corte cualitativo, y como método de recolección de información se consultaron fuentes secundarias, vía web, de los distintos planes académicos de los programas de 17 universidades de distintos países, incluyendo la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, que fueron nuestro objeto de estudio y que se escogieron de manera aleatoria.

El estudio inicia con un marco teórico, en el cual se hace el abordaje de las tendencias internacionales en la formación de abogados en el nivel pregrado. Seguidamente, se presenta el listado de universidades aleatoriamente escogidas; luego, en tablas y gráficas se recopiló la información obtenida referente a la duración del programa, la denominación, el número de créditos y el título obtenido. Igualmente, se analizaron los planes de estudios, las asignaturas comunes y los enfoques de los distintos programas de Derecho estudiados. Finalmente, nuestras conclusiones, y se muestra la ficha técnica del estudio.

TENDENCIAS INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

Muchas definiciones existen a la hora de precisar en un concepto la función o la profesión de abogado; sin embargo, tomaremos la definición del Diccionario de Hispanoamericano de Derecho, la cual define al abogado como una "(...) persona versada en derecho y lo lleva a la práctica a favor de quienes solicitan sus servicios. Su función es social y debe colaborar con el orden jurídico del país; además debe velar por la justicia, los derechos de la sociedad y de los particulares" (Durán, 2008). De la anterior definición, podemos extraer varios aspectos fundamentales que configuran la profesión, pero dentro de ellas, reviste gran importancia la

que se refiere a la formación, la práctica y su función social, pues tienen relación directa con el presente estudio.

Órdenes jurídicos diversos existen, tanto Estados, formas de gobiernos y tradiciones jurídicas hay en el mundo, lo que hace difícil establecer un modelo uniforme para la enseñanza del Derecho; no obstante, se pueden establecer las tendencias internacionales en la formación de abogados, haciendo una revisión de sus planes de estudio, perfiles de formación y perfiles de egreso. Desde ya nos adelantaremos a afirmar que, después de haber hecho una observación preliminar, se puede establecer que la tendencia mundial es la formación de abogados por competencias y créditos académicos, como lo veremos posteriormente.

Pero ¿qué es la formación por competencias? Para Tobón (2006) las competencias son procesos complejos de desempeño de idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Lo anterior supone que dentro del proceso de formación el estudiante debe formarse de manera integral, y para el sector educativo, una formación integral en este enfoque o paradigma se resume en tres aspectos básicos: (i) cognoscitivo, (ii) procedimental y (iii) afectivo. El primer aspecto hace referencia al saber, el segundo corresponde al saber hacer, y el tercero al saber ser. Estas competencias son formadas en los estudiantes a través de su proceso de aprehensión del conocimiento, y es con base en ellas en las que se estructuran los programas académicos y perfiles de formación. Ahora bien, existe una subclasificación en competencias básicas, genéricas, transversales, específicas.

Para Tobón (2006), el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. En el mismo sentido, estas competencias están diseñadas a satisfacer las necesidades de la sociedad del

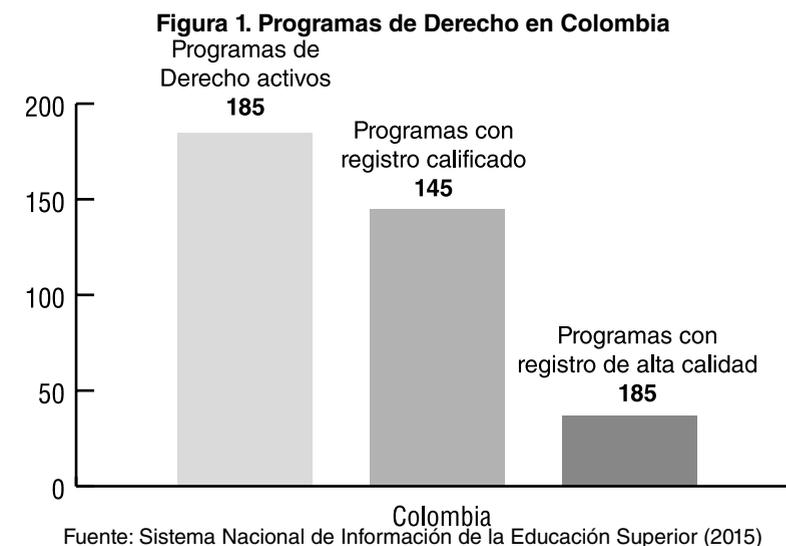
mercado internacional, que según las profesoras Sandra Enzler y Eugenia Navarro de la Universidad Ramón Liull de España, las multinacionales o grupos económicos no solamente están buscando profesionales conocedores de normativas internas, sino de fácil adaptación a diferentes entornos, capaces de comprender los aspectos sociales y políticos no solo de un país si no de regiones geográficas (Enzler & Navarro, 2014). Es por lo anterior que se observa la internacionalización de los programas de Derecho y de las Universidades que lo ofrecen, la incorporación de asignaturas obligatorias en materia de Derecho Internacional Público y Privado, Negocios Internacionales, y el dominio de una segunda lengua.

En el mismo sentido José Manuel Restrepo (2005), afirma que el contexto globalizado, cada vez ha tomado mayor auge del interés por la calidad en los procesos y en los productos, que ha llevado a la generación de instrumentos tendientes a la definición nacional e internacional de estándares de calidad y a la creación de mecanismos de certificación y acreditación, como medio para evaluar el impacto social y la pertinencia de las organizaciones y de los efectos o productos que ellas generan. Por lo anterior se ha hecho necesario que los planes académicos se modifiquen y adapten a las necesidades del entorno globalizado en el cual la formación por sistemas de créditos académicos ha generado un importante aporte. En Norteamérica y Europa el sistema es relativamente antiguo, pero en Latinoamérica, las tendencias en formación de profesionales están encaminadas a este modelo de formación. De otro lado, según el Ministerio de Educación Nacional (2001), un crédito académico es la unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle.

Así las cosas, al mirar los planes académicos de los programas de Derecho de universidades de varios países, nos daremos cuenta que casi su totalidad manejan sus procesos de formación basado en competencias y a través del sistema de créditos.

Programas de Derecho en Colombia

De acuerdo a la información registrada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)†, hasta la fecha se encuentran activos 185 programas de Derecho. De los anteriores, 145 (78,3 %) cuentan con Registro Calificado, y 37 (18,9 %) con Registros de Alta Calidad.



Para el Ministerio de Educación Nacional, es fundamental que en los programas de Derecho del país

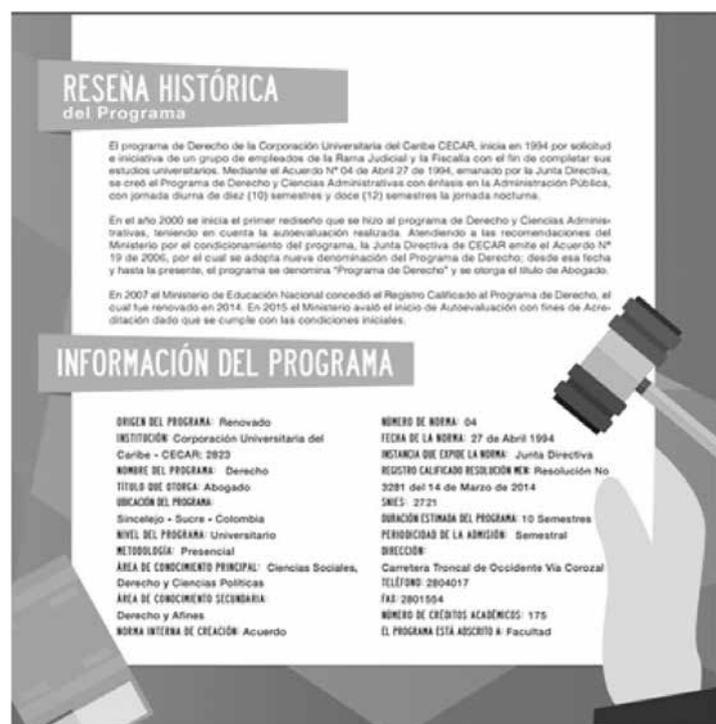
Programa de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR

El Proyecto Educativo del Programa de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR (2013), señala que el programa fue creado a través del Acuerdo N° 04 del 27 de abril de 1994. En sus inicios se denominó Programa de Derecho y Ciencias Administrativas, pero luego de un rediseño curricular se delimitó

† Esta información puede ser consultada en la página del Sistema de Nacional de Información de la Educación Superior, del Ministerio de Educación Nacional. <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>

y se tituló como Programa de Derecho. En el año 2007 recibe Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional, que luego fue renovado en el año 2014. En el año 2015, luego de cumplir con las condiciones iniciales exigidas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), inició el proceso de autoevaluación con fines de acreditación. El currículo del programa de Derecho es por competencias genéricas y específicas, y su plan de estudios aplica el sistema de créditos académicos. El título que se otorga es el de abogado y tiene una duración de diez semestres bajo la modalidad presencial.

Figura 2. XXXXXXXX XXXXXXXX



Fuente: <https://www.cecar.edu.co/documentos/pep/PEP-DERECHO.pdf>

ESTUDIO DE UNIVERSIDADES INTERNACIONALES

Las universidades que se muestran en la siguiente tabla, fueron

seleccionadas aleatoriamente; sin embargo, los criterios de selección no fueron estrictos por cuanto se escogieron universidades con programas Derecho acreditados y/o con registros calificados, universidades latinoamericanas de diversos países, universidades de Europa y Norteamérica.

A continuación, estas se muestran las universidades seleccionadas para estudiar los planes de estudio del programa de Derecho:

Tabla 1. XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX

	UNIVERSIDAD	PAÍS
1	Pontificia Universidad Católica	Perú
2	Universidad Central de Venezuela	Venezuela
3	Universidad de La Salle	México
4	Universidad Nacional Autónoma de México	México
5	Universidad Americana	Nicaragua
6	Universidad Autónoma del Perú	Perú
7	Universidad Central de Chile	Chile
8	Universidad de Palermo	Argentina
9	Universidad de Buenos Aires	Argentina
10	Universidad Politécnica de Nicaragua	Nicaragua
11	Universidad de Salamanca	España
12	Escuela de Leyes de Harvard	Estados Unidos
13	Universidad Complutense de Madrid	España
14	Universidad de Sao Paulo	Brasil
15	Universidad Católica de Uruguay	Uruguay
16	Universidad de la República	Uruguay
17	Corporación Universitaria del Caribe-CECAR	Colombia

Fuente: XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX

Tabla 2. Modalidad del programa, denominación, número de créditos, duración y titulación

UNIVERSIDAD	MODALIDAD	DENOMINACIÓN	CRÉDITOS	DURACIÓN	TÍTULO
Pontificia Universidad Católica del Perú	Presencial	Derecho	165	11 Ciclos	Abogado
Universidad Central de Venezuela	Presencial	Derecho	182	5 años	Abogado
Universidad de La Salle - México	Escolarizada*	Derecho	402	10 semestres	Licenciado

Universidad Nacional Autónoma de México	Presencial	Derecho	450	10 semestres	Licenciado
Universidad Americana – Nicaragua	Presencial	Derecho	N/A**	10 semestres	Abogado
Universidad Autónoma del Perú – Perú	Presencial	Derecho	N/A**	11 Ciclos	Abogado
Universidad Central de Chile - Chile	Presencial	Derecho	N/A**	10 semestres	Abogado
Universidad de Palermo – Argentina	Presencial	Abogacía	N/A**	5 años	Abogado
Universidad de Buenos Aires – Argentina	Presencial	Abogacía	N/A**	6 años	Abogado
Universidad Politécnica de Nicaragua	Presencial	Derecho	N/A**	5 años	Licenciado
Universidad de Salamanca – España	Presencial	Grado en Derecho	240	4 años	Graduado en Derecho
Escuela de Leyes de Harvard – EE.UU.	Presencial	Leyes	1102***	3 años	Juris Doctor LLM/SJD
Universidad Complutense de Madrid	Presencial	Grado en Derecho	240	4 años	Grado en Derecho
Universidad de Sao Paulo – Brasil	Presencial	Grado en Derecho	159	10 semestres	Grado en Derecho
Universidad Católica de Uruguay	Presencial	Abogacía	N/A**	5 años	Doctor en Derecho
Universidad de la República – Uruguay	Presencial	Abogacía	N/A**	6 años	Doctor en Derecho
Corporación Universitaria del Caribe	Presencial	Derecho	175	10 Semestres	Abogado

Fuente: Xxxxxx xxxxxx xxxxx

* La Universidad de La Salle, en México, ofrece una modalidad llamada escolarizada; sin embargo al hacer el análisis se encuentra que esta se equipara a la modalidad presencial de las demás universidades estudiadas.

** N/A: No aplica hace referencia a que en la institución universitaria, no se aplica el sistemas de créditos por asignaturas, sino que estas se sujetan al cumplimiento de las horas establecidas para su aprobación.

*** La Escuela de Leyes de Harvard, tiene una totalidad de 1102 créditos en el plan académico vigente, ya que las asignaturas que se imparten en la carrera de Leyes se cursan mediante la realización de 420 cursos que se ofertan durante el periodo académico y cada curso tiene un valor en créditos distinto al número de horas correspondientes para cada actividad académica.

Planes de estudio del programa de Derecho: Número de asignaturas, asignaturas obligatorias, asignaturas electivas, asignaturas optativas.

Tabla 3. Xxxxxxx xxxxxx

PROGRAMA DE DERECHO	NUMERO DE ASIGNATURAS	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	ASIGNATURAS ELECTIVAS	ASIGNATURAS OPTATIVAS
Pontificia Universidad Católica del Perú	57	37	8	12
Universidad Central de Venezuela	31	30	1	0
Universidad de La Salle – México	115	74	33	8
Universidad Nacional Autónoma de México	68	54	2	12
Universidad Americana – Nicaragua	60	56	2	2
Universidad Autónoma del Perú – Perú	63	63	N/E*	N/E*
Universidad Central de Chile – Chile	54	41	6	7
Universidad de Palermo – Argentina	44	38	6	N/E*
Universidad de Buenos Aires – Argentina	19	14	8	N/E*
Universidad Politécnica de Nicaragua	55	55	N/E*	N/E*
Universidad de Salamanca – España	70	34	N/E*	26
Escuela de Leyes de Harvard – EE.UU.	421**	N/E*	N/E*	N/E*
Universidad Complutense de Madrid	61	30	N/E*	31
Universidad de Sao Paulo – Brasil	63	61	2	N/E*
Universidad Católica de Uruguay	46	N/E*	N/E*	N/E*
Universidad de la República – Uruguay	49	30	N/E*	19
Corporación Universitaria del Caribe	59	54	3	2

Fuente: Xxxxxx xxxxxx

* N/E: No se especifica en los planes de estudios qué asignaturas son electivas u optativas.

** La Escuela de Leyes de Harvard, ofrece 421 cursos correspondientes a seis áreas de conocimiento (Ley y Gobierno, Derecho y Empresa, Derecho Internacional y Comparado, Derecho, Ciencia y Tecnología, Derecho y Cambio Social, Justicia Penal, Derecho e Historia), y que se realizan en tres niveles: Cursos básicos, cursos intermedios y de culminación.

Perfiles de formación y egreso

Tabla 4. XXXXXXX XXXXXXX

PROGRAMA DE DERECHO	PERFIL DE FORMACIÓN Y EGRESO
Pontificia Universidad Católica del Perú	La PUCP, en su plan de formación, desarrolla competencias genéricas como el aprendizaje autónomo, comunicación eficaz, razonamiento lógico-matemático, investigación, trabajo en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios, Participación en proyectos, Ética y Ciudadanía. Igualmente, como competencias específicas establece seis áreas: 1. Marco ético de la profesión, 2. Excelencia académica, 3. Relación con el entorno, 4. Lógica jurídica, 5. Paradigma del Estado Constitucional de Derecho, 6. Cumplimiento de tareas. (Perfil del Egresado de Derecho – PUCP – recuperado en http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2015/09/Perfil-del-egresado-de-Derecho.pdf)
Universidad Central de Venezuela	La Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela, tiene un pensum comprendido de ciento ochenta y dos (182) créditos, desglosados en cinco (5) años con las siguientes asignaturas en clases presenciales, para el Primer Año: Derecho Civil I, Derecho Constitucional, Introducción al Derecho, Derecho Romano I, Sociología Jurídica y Economía Política; para el Segundo Año: Derecho Civil II, Derecho Administrativo I, Derecho Romano II, Derecho Penal I, Derecho Internacional Público y Criminología; Tercer Año: Derecho Civil III, Derecho Administrativo II, Finanzas Públicas, Derecho Penal II, Filosofía del Derecho y se comienza a dictar la Práctica Jurídica I; Cuarto Año: Derecho Civil IV, Derecho Procesal Civil I, Derecho Mercantil I, Derecho del Trabajo, Contratos y Garantías, y Práctica Jurídica II y para el último y Quinto Año: Derecho Administrativo III, Derecho Internacional Privado, Derecho Procesal Civil II, Derecho Mercantil II, Derecho Procesal Penal y Práctica Jurídica III; cada una de estas materias tiene un valor de seis (6) créditos cada una y además se dicta un seminario obligatorio que vale dos (2) unidades de crédito y se incluye un servicio comunitario el cual consta de ciento veinte (120) horas. Para obtener el título de Abogado debes aprobar todas y cada una de estas materias, con una calificación entre diez (10) y veinte (20) puntos, igualmente el seminario y hacer las horas requeridas por el servicio comunitario. Por lo tanto aquella persona que cuente con un título de Abogado, expedido por esta universidad, avala grado académico que le da acceso a estudios de formación de postgrado, tales como Especializaciones, Maestrías y /o Doctorados, tanto a nivel nacional como en el extranjero. Actualmente la Escuela cuenta con más de 3600 estudiantes y más de 350 profesores. (Escuela de Derecho – UCV – Recuperado de http://www.juri.ucv.ve:8080/Escuela_Derecho/index.jsp)
Universidad Nacional Autónoma de México	La UNAM establece tres perfiles para sus estudiantes, uno de ingreso que corresponde a las competencias genéricas; uno intermedio que corresponde a competencias de la disciplina de la carrera de Derecho; y un perfil de egreso que corresponde a las habilidades, conocimientos y competencias adquiridos durante el proceso formativo. (Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Derecho – recuperado de http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf)

PROGRAMA DE DERECHO	PERFIL DE FORMACIÓN Y EGRESO
Universidad de La Salle – México	La Universidad de La Salle busca formar profesionales con los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan comprender y llevar a cabo los procesos de creación, interpretación y aplicación de las normas atendiendo al carácter dinámico del sistema jurídico, para incidir en la transformación del Estado y de la sociedad, y coadyuvar al logro de condiciones de justicia y de convivencia pacífica, armónica y participativa entre ellos, con base en el pleno respeto a los derechos humanos a que hacen referencia las normas jurídicas nacionales e internacionales; y analizar los fenómenos jurídicos y sociales con una visión interdisciplinaria, en pro de la tolerancia y el respeto a la diversidad y al medioambiente en el marco de los principios éticos y del ideario lasallista. (Objetivos Licenciatura en Derecho – recuperado de http://www.lasalle.mx/oferta-educativa/licenciaturas/facultad-de-derecho/derecho/)
Universidad Americana – Nicaragua	La UAM de Nicaragua, en su proyecto educativo se propone la formación de líderes emprendedores con visión global, que se declara como el elemento principal de la Misión de la UAM, depende de las experiencias educativas que la Universidad pueda proporcionar a los estudiantes, que son su razón de ser. Para ello, todo el quehacer institucional se orienta en el aprendizaje. Propiamente, la Licenciatura de Derecho busca formar en sus estudiantes una visión crítica de los fenómenos jurídicos, sociales, políticos y económicos, que desarrolle una amplia capacidad de análisis y la incorporación al área legal de una empresa, de una firma legal, realizar servicios de asesoría, consultoría, dirección o gerencia jurídica, dictaminar e investigar, ocupar posiciones directivas en entidades, así como dirigir negociaciones o actuar en conciliaciones, mediaciones y arbitrajes. (Licenciatura de Derecho – Recuperado de http://www.uam.edu.ni/area-academica/carreras-de-pregrado/item/19-derecho)
Universidad Autónoma del Perú – Perú	La Universidad Autónoma del Perú ofrece dentro de su plan de estudios un perfil de formación caracterizado por su solidez y profundidad en los conocimientos de la formación general inherentes al saber disciplinar de cada una de las carreras profesionales. El egresado del programa de Derecho de la UNAP, está formado en la defensa de los derechos humanos, aspirando a conseguir la paz y atendiendo el interés social, con sensibilidad social a fin de procurar justicia en favor de las personas que carecen de recursos para defender sus derechos, e igualmente demostrará gran responsabilidad e intachable moral al asumir funciones públicas. Formado para participar individual o colectivamente, en el diseño y ejecución de proyectos de investigación jurídica y social, manejar los métodos sociológicos y estadísticos que le permitan hacer estudios de la realidad local, regional y nacional, con el objeto de proponer modificaciones o nuevas leyes para perfeccionar la legislación existente, dominio de la legislación nacional y la aplicará en los distintos sectores de la actividad pública y privada, sobre todo en su actividad como magistrado o funcionario público, y propenderá por la promoción del desarrollo económico y social del país. (Carrera de Derecho – Recuperado de http://www.autonoma.pe/2013/carreras/derecho.html)

PROGRAMA DE DERECHO	PERFIL DE FORMACIÓN Y EGRESO
Universidad Central de Chile – Chile	El licenciado y la licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales egresados de la Universidad Central son profesionales competentes en aplicar el Derecho como ciencia social, de acuerdo con los valores como la justicia, la probidad, la templanza, la ética profesional, valorando la diversidad y la tolerancia. Los abogados y abogadas de la Central reciben una formación teórico-práctica integral, la que se basa en cuatro ejes fundamentales de aprendizaje: Desarrollo del Pensamiento Jurídico Inicial; en el estudio, interpretación y aplicación del Derecho desde un enfoque integral y multidimensional; en abordar problemas jurídicos desde una perspectiva integral del Derecho y, finalmente, en la consolidación de las competencias para el ejercicio profesional. El proyecto educativo contiene un modelo de enseñanza-aprendizaje de enfoque por competencias que facilita una sinergia colaborativa entre docente y estudiante que permite aumentar la comprensión de este último, mediante la resolución de problemas y la confrontación con experiencias prácticas. (Carrera de Derecho – Recuperado de http://www.ucecentral.cl/prontus_ucentral2012/site/edic/base/port/f_derecho.html)
Universidad de Palermo – Argentina	El plan de estudios de la Carrera de Abogacía de la UP, es uno de los más modernos y completos de Argentina, actualizado para responder a las nuevas demandas originadas en las grandes transformaciones del sistema jurídico argentino. Incorpora los cambios en materia penal y laboral, los nuevos marcos regulatorios, las transformaciones exigidas por los acuerdos internacionales suscritos por el Estado y las recientes reformas judiciales. Para ello, finalizando la carrera, el Plan de Estudios incluye seis cursos que pueden ser elegidos dentro del área del Derecho que sea de interés de los estudiantes. Además del título de abogado, al graduado se le entregará un Certificado que dejará constancia de la orientación que ha dado a sus estudios de grado en la carrera de abogacía, por ejemplo, en Derecho Penal, Derecho Público o Derecho Privado. (Carrera de Abogacía – Recuperado de http://www.palermo.edu/derecho/abogacia/plan_estudios.html)
Universidad de Buenos Aires – Argentina	El plan de estudios de la Carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires, tiene un proceso de formación por ciclos. El primero es el ciclo básico común, que consta de 14 asignaturas con la cual se obtiene el grado de Bachiller Universitario en Derecho. Para obtener el título de Procurador, se debe cursar un Ciclo Complementario llamado Ciclo Profesional Orientado, en el cual se cursan tres áreas o asignaturas, las cuales en su conjunto forman un profesional capacitado en el conocimiento de la normativa interna argentina, con miras a convertirlo en un profesional capacitado para la transformación social de su entorno. (Plan de Estudios – Universidad de Buenos Aires – Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf)
Universidad de Sao Paulo – Brasil	La Facultad de Derecho de la Universidad de Sao Paulo, dentro de sus programas de Grado, ofrece el Grado de Derecho. Está orientado a la formación de abogados conocedores de la normativa interna de Brasil y la adquisición de competencias genéricas y específicas. Sin embargo, en su plan de estudio existe una marcada tendencia a la formación de abogados afines con las ciencias económicas. Ofrece un currículo amplio en asignaturas obligatorias en sus dos modalidades: básico ideal y de profundización. (Facultad de Derecho – Pan de Estudios – Recuperado de https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=2&codcur=2013&codhab=102&tipo=N)

PROGRAMA DE DERECHO	PERFIL DE FORMACIÓN Y EGRESO
Universidad Politécnica de Nicaragua	La Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la UPOLI está concebida como un programa para la formación de profesionales de las ciencias jurídicas y políticas con un alto nivel de formación profesional técnica-jurídica y de altos valores éticos y sociales. La Escuela desarrolla actividades atendiendo las funciones de docencia, investigación, extensión, desarrollo estudiantil y gestión. Por su parte la carrera de Derecho está dirigida a la formación de profesionales de las ciencias jurídicas, capaces de desempeñarse con efectividad en las diversas ramas del Derecho así como en las distintas actividades jurídicas. Los profesionales de Derecho, están en capacidad de desempeñarse en las funciones de asesoría, patrocinio de juicios en las diferentes especialidades (Penal, Civil, Mercantil, Laboral), Notariado, docencia e investigación. Recuperado de http://www.upoli.edu.ni/dependencias/ver/tipo:Escuela/dependencia:escuela-de-ciencias-juridicas-y-politicas)
Universidad de Salamanca – España	Este grado proporciona una formación básica sobre los conceptos básicos de la Ciencia del Derecho, y un conocimiento teórico y práctico de la estructura del ordenamiento jurídico nacional, comunitario e internacional, y, en particular de los contenidos normativos de las distintas ramas del Derecho. Los estudios duran 4 años (60 ECTS por año para completar los 240 ECTS) y están programados en asignaturas semestrales. En el primer año (los dos semestres) se imparten las materias de formación básica (60 ECTS) en las que se combinan asignaturas de formación jurídica general (Teoría del Derecho, Historia del Derecho, Derecho Romano, Economía Política y Hacienda Pública), con materias referentes a la introducción al estudio del Derecho vigente (Constitucional, Administrativo, Civil y Penal). Las materias obligatorias y comunes (144 ECTS) se imparten en los cursos 2º y 3º y en el primer semestre de 4º. Las materias optativas (30 ECTS) están programadas en 4º, para que el estudiante pueda elegir y configurar desde su interés profesional una incipiente especialización en alguna de las grandes ramas del Derecho (Derecho judicial, Derecho privado, Derecho público, o Derecho de la empresa). Entre las optativas se prevé la posibilidad de realizar Prácticas externas voluntarias en despachos profesionales, instituciones o entidades privadas (6 o 12 ECTS). Los estudios finalizan con el Trabajo Fin de Grado (6 ECTS). (Grado de Derecho – Recuperado de http://www.usal.es/webusal/node/4541?mst=17)
Universidad Católica de Uruguay	La carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Uruguay, titula a sus egresados como Doctores en Derecho; contarás con las competencias necesarias para manejar los principios generales del Derecho y los saberes necesarios para la práctica profesional, actuar en distintas actividades profesionales (litigio, asesoramiento, investigación, etc.), insertarse laboralmente en empresas nacionales e internacionales, el Poder Judicial, estudios jurídicos, organismos estatales, participar en la carrera docente universitaria. (Carrera de Abogacía – Recuperado de http://carreras.ucu.edu.uy/index.php/carreras/derecho/abogacia?_ga=1.145369524.1667383169.1458713658)

PROGRAMA DE DERECHO	PERFIL DE FORMACIÓN Y EGRESO
Escuela de Leyes de Harvard – EE.UU.	<p>La facultad de Derecho de Harvard recientemente llevó a cabo una amplia reforma de su programa de primer año. El nuevo plan de estudios refleja la práctica legal en el siglo 21, la adición de <i>golf</i> en la legislación y la regulación y el derecho internacional y comparado con el plan de estudios tradicional del procedimiento civil, contratos, derecho penal, la propiedad y responsabilidad civil. Todos los estudiantes de primer año ahora toman un taller de resolución de problemas en los que deben lidiar con los desafíos del mundo real que contengan patrones de hechos complejos y abarcan diversas ramas del Derecho. Los estudiantes también participan en un curso de la investigación y la escritura legal que enseña habilidades importantes esenciales para la práctica de la ley. Y los estudiantes puedan elegir optativas, en el ámbito del derecho internacional y, más en general, de la amplia gama de cursos que Harvard ofrece. La clase de primer año se divide en siete secciones de ochenta estudiantes cada uno. Líderes Sección profesores, miembros de la facultad general de alto nivel que enseñan a uno de los cursos básicos de la sección, proporcionan orientación y apoyo a los estudiantes en sus secciones y desarrollan un programa de actividades extra-curriculares relacionados con la ley. Además de las actividades de la sección, los estudiantes pueden participar en grupos de lectura desde el primer año de 10-12 estudiantes en los cuales se ofrece la oportunidad de interactuar con los profesores en entornos informales fuera del aula. Dirigido por los profesores que a menudo se centran en áreas de especial interés personal, estos grupos no clasificados exploran esos temas tan diversos como el Derecho y la Literatura, las respuestas legales con el terrorismo, la regulación del cambio climático, y las cuestiones de bioética. En el segundo y tercer año de la facultad de Derecho, estudiantes de Harvard forman sus propios programas de estudio, la selección entre una amplia oferta de materias optativas. Los estudiantes generalmente toman una mezcla de aula, clínica, la escritura y créditos-inscripción cruzada, la selección de los cursos de la Escuela de Derecho de la Universidad y de todo el que se alinea con sus intereses. Cinco programas opcionales de Estudio-Derecho y Gobierno; Derecho y cambio social; Derecho y Empresa; Derecho Internacional y Comparado; y Derecho, Ciencia y Tecnología, desarrollado por la facultad de la Escuela de Leyes proporcionan caminos a través del plan de estudios de nivel superior. (Escuela de Leyes de Harvard – Recuperado de http://hls.harvard.edu/dept/academics/degree-programs/j-d-program/)</p>
Universidad Complutense de Madrid	<p>El Plan de Estudios del Grado de Derecho, forma a sus estudiantes y egresados para el conocimiento de los fundamentos históricos, filosóficos y constitucionales del ordenamiento jurídico; igualmente para el conocimiento e implementación de las principales instituciones públicas y privadas del ordenamiento jurídico español en su génesis, en su individualidad y en su conjunto. Formado para el análisis crítico del ordenamiento jurídico y el conocimiento de las fuentes jurídicas: manejo con apoyo en las TIC y en las bases de datos de legislación y jurisprudencia, la identificación y aplicación de las fuentes jurídicas de relevancia y de los principios generales del Derecho a una cuestión concreta. Lo habilita en los conocimientos teóricos y aplicaciones prácticas de las distintas disciplinas que integran el sistema jurídico español. Capacitado para el manejo de interrelaciones entre la Economía y el Derecho, el análisis de la realidad social desde la perspectiva del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales. La negociación, argumentación y mediación, la lectura, interpretación y redacción de textos de naturaleza jurídica, desde una perspectiva interdisciplinaria. (Grado en Derecho - Ciencias Sociales y Jurídicas – Recuperado de http://derecho.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/21.pdf)</p>

PROGRAMA DE DERECHO	PERFIL DE FORMACIÓN Y EGRESO
Universidad de la República – Uruguay	<p>El egresado de la Carrera de Abogacía es un profesional con sólidos conocimientos en la Ciencia Jurídica –en el marco normativo nacional e internacional– así como en la relación del Derecho con las Ciencias Sociales y Humanísticas en general, todo lo cual le permite desarrollar la capacidad analítica para resolver problemas jurídicos con un enfoque humanista. En su formación adquiere habilidades y destrezas no solo para el patrocinio judicial y el ejercicio de la Judicatura en situaciones de conflicto instaurado, sino también para el desarrollo de la abogacía preventiva, actuando como asesor, negociador o mediador. Es un profesional con clara conciencia de su responsabilidad social y ética como garante de las libertades y del Estado de Derecho. Cualquiera sea su función en el proceso –defensor de los litigantes, Magistrado o integrante del Ministerio Público y Fiscal– su intervención es uno de los pilares del cumplimiento de los Derechos, Deberes y Garantías consagrados en la Constitución de la República. (Carrera de Abogacía – Recuperado de http://www.fder.edu.uy/abogacia.html)</p>
Corporación Universitaria del Caribe	<p>La Corporación Universitaria del Caribe-CECAR ha implementado a través del Currículo, el modelo Pedagógico Social Cognitivo, para todos los programas que ofrece, por tanto, el enfoque direccionador de los procesos de aula se sustentan de acuerdo a la propuesta de Sergio Tobón (2004), en el cual afirma que el enfoque socio-formativo exige un orden de ideas que en el trabajo, desarrolle las competencias necesarias en el educando para ejercer su profesión, es decir, con capacidad de aplicar el pensamiento complejo en la comprensión y el abordaje de las competencias apoyado en los criterios saber ser, saber conocer, saber hacer, saber convivir. Para el desarrollo de sus competencias, el programa de Derecho fundamenta su proceso formativo y plan de estudios en cuatro componentes. El primero, componente humanista, se destaca por propender por el reconocimiento de la dimensión cultural correspondiente a las diferentes etnias que pueblan el territorio nacional en cuanto a celebraciones colectivas profanas o religiosas; Análisis de los contenidos temáticos de las obras de arte con el fin de evaluarlas en forma crítica que refleje la visión de mundo del autor; Elaboración de artículos científicos con información válida y confiable; Proposición de soluciones proactivas mediante artículos coherentes en relación con las vivencias de aula; Valoración de la producción textual que muestra la utilización correcta de los medios de comunicación en la convivencia ciudadana. Los componentes de fundamentación y jurídico-profesional se refieren a la formación disciplinar del abogado y materializan el enfoque académico y profesional del programa. El componente de interdisciplinariedad representado en la organización de su plan de estudios, que le permite al estudiante el diálogo de saberes dentro de la misma disciplina y además el diálogo de saberes con disciplinas distintas al derecho como lo son Psicología, Trabajo Social, Sociología, etc., le da la particularidad en la formación de abogados. Asimismo, el enfoque disciplinar del programa de Derecho de CECAR es la formación en la promoción y defensa de los Derechos Humanos. (Proyecto Educativo del Programa – Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiigOa4I9bLahUCOCYKHb5QDciQFggaMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.cecar.edu.co%2Fdocumentos%2Fpep%2FPEP-DERECHO.pdf&usg=AFQjCNHR4PoY-aSAE-Y4EtkxUNUS3ANAJA&bvm=bv.117218890,d.eWE)</p>

Planes de estudio y mallas curriculares

Pontificia Universidad Católica del Perú.

Figura 3. XXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX

Áreas	5to semestre 1ero derecho	c5	6to semestre 2do derecho	c6	7mo semestre 3ero derecho	c7	8vo semestre 4to derecho	c8
Civil	Instituciones del derecho privado	3	Reales	3	Contratos	3	Obligaciones	3
			Instituciones del derecho privado II	3	Familia	3		
Sistema de justicia y solución conflictos	Teoría del conflicto y mecanismos de solución	2	Sistema de justicia y fundamentos constitucionales del proceso	3				
Teoría general del derecho y Derecho comparado historia del Derecho	Introducción a las ciencias jurídicas (Práctica de resolución de casos e interpretación jurídica)	5	Elegir uno de los siguientes cursos: Psicología y Derecho/Economía y Derecho (o Antropología o Sociología)	3	Argumentación jurídica	2		
	Elegir uno de los siguientes cursos: Antropología y derecho Sociología y derecho	3						
	Sistema Romano Germánico y Derecho Anglosajón	2						
Integración, destrezas e investigación (Las áreas elijan una asignatura en la que se realizará un trabajo de investigación)	Comunicación eficaz	2						
Mercantil			Derecho contable	2	Instituciones del derecho mercantil	4	Sociedades anónimas	3
Penal			Instituciones del derecho sancionador	2	Teoría del delito	3	Delitos contra la vida, el cuerpo, la salud, el honor, el patrimonio y la libertad	3
Laboral					Derecho laboral general	4	Derecho laboral especial	3
Tributario							Derecho tributario general	3
Constitucional	Derecho Constitucional I	3	Derechos fundamentales e interpretación constitucional	4				
Ética y responsabilidad profesional	Actividad modelos de abogados y excelencia profesional	0					Ética y responsabilidad profesional	3
Internacional								
Administrativo					Derecho administrativo	3	Derecho administrativo	3
Responsabilidad social								
Créditos obligatorios		17		17		22		21
Actividades	Actividad 1	0		0		0		0
Créditos electivos		0		0		0		0
Créditos integradores		0		0		0		0
Créditos optativos	optativo 1	3	optativo 2	3		0		0
Total de créditos		20		20		22		21
Cursos obligatorios		6		6		7		7
Cursos electivos								
Cursos optativos		1		1				
Cursos integradores								
Actividades		1						

9no semestre 5to derecho	c9	10mo semestre 6to derecho	c10	11ro semestre 7mo derecho	c11	12do semestre 8vo derecho	c12	Totales
Responsabilidad civil	3	Sucesiones	2					25
Contratos Típicos	2							
Postulación del proceso	3	Teoría de la prueba	2	Derecho procesal penal	3			18
		Revisión e impugnación judicial	2	Tutela ejecutiva y protección cautelar	3			
Filosofía del derecho	3							21
Curso integrador 1	3	Seminario de investigación jurídica	2	Curso integrador 2	3	Seminario de integración 2	3	15
				Seminario de integración 1	3			
						Asesoría en investigación	1	9
		Elegir uno de los cursos: Delitos contra la administración pública o Derecho penal económico	2					10
								7
Derecho tributario: Impuesto a la Renta e Impuesto General a las Ventas	4							7
								7
				Actividad Prácticas pre-profesionales, ejercicio del derecho y responsabilidad profesional	0			3
Derecho internacional público	3			Derecho internacional privado	3			6
				Derechos Humanos	3			
								6
				Clinica jurídica/Prosode	3			3
	18		8		18		4	125
	0		0	Actividad 2	0		0	0
	0	Electivo 1, 2 y 3	9	Electivo 4	2	Electivo 5, 6, 7, 8 y 9	15	26
Integrador 1	3		0	Integrador 2	3			6
	0	optativo 3	2					8
	21		19		23		19	165
	6		4		6		2	44
			3				5	9
			1					3
	1				1			2
								2

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Derecho - Plan de Estudios 2015-1 – PUCP. Recuperado en <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2014/10/Malla-curricular1.pdf>

Universidad Central de Venezuela.

Figura 4. Plan de Estudio de la Escuela de Derecho

Primer Año

CÓDIGO	ASIGNATURA	U. CRÉDITO	PRELACIÓN
1101	Derecho Civil I	6	
1201	Derecho Constitucional	6	
1501	Introducción al Derecho	6	
1502	Derecho Romano I	6	
1602	Sociología Jurídica	6	
1601	Economía Política	6	

Segundo Año

CÓDIGO	ASIGNATURA	U. CRÉDITO	PRELACIÓN
1102	Derecho Civil II	6	1101-1501
1202	Derecho Administrativo I	6	1201
1503	Derecho Romano II	6	1502
1301	Derecho Penal I	6	
1206	Derecho Internacional Público	6	1201
1303	Criminología	6	

Tercer Año

CÓDIGO	ASIGNATURA	U. CRÉDITO	PRELACIÓN
1103	Derecho Civil III	6	1101-1501
1203	Derecho Administrativo II	6	1202
1205	Finanzas Públicas	6	1202-1601
1302	Derecho Penal II	6	1301
1504	Filosofía del Derecho	6	1501
1902	Práctica Jurídica I	6	1501

Cuarto Año

CÓDIGO	ASIGNATURA	U. CRÉDITO	PRELACIÓN
1104	Derecho Civil IV	6	1102
1401	Derecho Procesal Civil I	6	1102

1107	Derecho Mercantil I	6	1103
1109	Derecho del Trabajo	6	1103
1106	Contratos y Garantías	6	1103
1903	Práctica Jurídica II	6	1902

Quinto Año

CÓDIGO	ASIGNATURA	U. CRÉDITO	PRELACIÓN
1207	Derecho Administrativo III	6	1203-1401
1110	Derecho Internacional Privado	6	1103-1401
1402	Derecho Procesal Civil II	6	1401
1108	Derecho Mercantil II	6	1107
1403	Derecho Procesal Penal	6	1302-1401
1904	Práctica Jurídica III	6	1401-1903

CODIGO	ASIGNATURA	U. CRÉDITO	PRELACIÓN
1905	Seminario- Curso de Extensión	2	

Nota: Seminario o Curso de Extensión, establecerá en cada caso su propia prelación.

Fuente: Universidad Central de Venezuela, Escuela de Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas – Régimen Académico. Recuperado de http://www.juri.ucv.ve:8080/Escuela_Derecho/regacad/pensum.html

Universidad de La Salle – México.

Figura 5. Xxxxxxx xxxxxxx xxxxx

Modalidad de titulación	Primer semestre
<ul style="list-style-type: none"> Tesis Examen General de Conocimientos Seminario Estudios de Posgrado Promedio Menor 9 Lic. Beatriz Olgun	<ul style="list-style-type: none"> Procesos y Expresión del Pensamiento Teoría del Derecho Derecho Romano Historia Universal de las Instituciones Jurídicas Pensamiento y Teoría Económica Sociología Jurídica Taller de Lectura e Investigación Jurídicas
Segundo semestre	Tercer semestre
<ul style="list-style-type: none"> Creatividad y Comunicación Historia del Derecho Mexicano Obligaciones y Contratos en el Derecho Romano Oratoria Personas y Bienes Teoría del Delito Teoría del Estado 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua Extranjera I La Persona y su Interacción con los Otros Sistemas Jurídicos Contemporáneos Teoría General de las Obligaciones I Teoría General del Proceso Delitos en Particular Derecho Constitucional
Cuarto semestre	Quinto semestre
<ul style="list-style-type: none"> Lengua Extranjera II Diálogo Intercultural Derecho Económico Teoría General de las Obligaciones II Derecho Procesal Civil Derecho Procesal Penal Derechos Fundamentales 	<ul style="list-style-type: none"> Fé y Desarrollo Espiritual Principios Básicos de Contabilidad y Finanzas Lógica y Argumentación Jurídicas Contratos Civiles Introducción al Derecho Administrativo Derecho Societario Derecho Internacional Público

Sexto semestre	Séptimo semestre
<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoria Electiva 1 • Teoría del Caso y de la Prueba • Derecho de Familia • Derecho Procesal Constitucional • Procesos y Procedimientos Administrativos • Títulos de Crédito y Operaciones Mercantiles • Derecho Internal. de los Derechos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores y Ética Profesional • Metodología Jurídica • Sucesiones • Procedimientos Civiles Especiales • Amparo • Derecho Fiscal • Derecho del Trabajo I • Derecho Internacional Privado
Octavo semestre	Noveno semestre
<ul style="list-style-type: none"> • Emprendimiento y Sustentabilidad • Obligatoria Electiva 2 • Filosofía del Derecho • Práctica Forense de Amparo • Derecho Procesal Fiscal y Admvo. • Derecho Procesal Mercantil • Derecho del Trabajo II • Práctica en el Campo Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de Empleo, Autoempleo y Actividad Empresarial • Métodos Alternos de Solución de Conflictos • Derecho de las Telecomunicaciones • Asignatura 1 del Área de Profundización • Asignatura 2 del Área de Profundización • Asignatura 3 del Área de Profundización
Décimo semestre	Áreas Electivas de profundización
<ul style="list-style-type: none"> • Taller de Proyecto Profesional Ocupacional • Taller de Litigación Oral • Derecho Energético • Derecho Ambiental • Actividad Curricular Complementaria • Asignatura 4 del Área de Profundización • Asignatura 5 del Área de Profundización • Asignatura 6 del Área de Profundización • Asignatura 7 del Área de Profundización 	<p>Derecho Público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la Criminalística • Contratos Administrativos • Derecho Electoral • Régimen Jurídico del Comercio Exterior • Régimen Jurídico del Servidor Público • Derecho a la Información • Electiva del Área de Derecho Público <p>Electivas del Área de Derecho Público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho Procesal Electoral • Derecho Migratorio • Derecho de Reintegración Social • Derecho Parlamentario • Derecho Municipal <p>Derecho Privado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho bancario y Bursátil • Derecho Notarial y Registral • Propiedad Industrial e Intelectual • Seguros y Finanzas • Derecho Comercial • Competencia Económica • Electiva del Área de Derecho Privado <p>Electivas del Área de Derecho Privado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho Turístico • Negociación y Arbitraje Comercial e Internacional • Derecho Marítimo • Contratos Mercantiles <p>Derecho Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho de la Seguridad Social • Discapacidad y Grupos Vulnerables • Derecho Agrario • Clínica de Derecho Procesal del Trabajo • Trabajo Social en la Práctica Jurídica • Derecho Internacional del Trabajo • Electiva del Área de Derecho Social <p>Electivas del Área de Derecho Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Litigio Estratégico • Derecho del Des. Sustentable y Pol. Públicas • Derecho y Libertad Religiosa
Materias obligatorias 1	Materias obligatorias 2
<ul style="list-style-type: none"> • El fenómeno Religioso • Fe Religiosa y Mundo Actual • El Mensaje Liberador de Jesús 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario: Transformación de la Realidad Social desde las Humanidades • Seminario: Transformación de la Realidad Social desde la Ciencia y la Tecnología • Seminario: Transformación de la Realidad Social desde las Cs. Económico-Administrativas • Seminario: Transformación de la Realidad Social desde las Ciencias de la Vida • Seminario: Transformación de la Realidad Social desde el Arte y el Diseño

Fuente: Universidad de La Salle – México, Licenciatura en Derecho. Recuperado de <http://www.lasalle.mx/oferta-educativa/licenciaturas/facultad-de-derecho/derecho/>

Universidad Nacional Autónoma de México.

Figura 6.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011			
FORMACIÓN PROFESIONAL:			
Primer semestre	Creditos: 53	Segundo semestre	Creditos: 51
Derecho Romano I	8	Acto jurídico y Personas	8
Historia del Derecho Mexicano	8	Derecho Romano II	8
Introducción al Estudio del Derecho	8	Metodología Jurídica	5
Sociología General y Jurídica	8	Teoría del Derecho	8
Teoría General del Estado	8	Teoría de la Ley Penal y del Delito	8
Derechos Humanos	8	Teoría de la Constitución	8
Inglés I *	5	Inglés II *	5
Tercer semestre	Creditos: 53	Cuarto semestre	Creditos: 51
Bienes y Derechos Reales	8	Derecho Procesal Civil	8
Delitos en Particular	8	Derecho Administrativo I	8
Derecho Constitucional	8	Derecho Económico	8
Sistemas Jurídicos	8	Garantías Constitucionales	8
Teoría del Proceso	8	Obligaciones	8
Teoría Económica	8	Sociedades Mercantiles	8
Inglés III *	5	Inglés IV *	5
Quinto Semestre	Creditos: 49	Sexto Semestre	Creditos: 53
Contratos Civiles	6	Contratos Mercantiles	6
Derecho Procesal Penal	6	Derecho Fiscal I	8
Derecho Internacional Público	8	Derecho Internacional Privado I	8
Derecho Administrativo II	8	Derecho Individual del Trabajo	8
Régimen Jurídico de Comercio Exterior	8	Filosofía del Derecho	6
Título y Operaciones de Crédito	8	Derecho Familiar *	8
Inglés V *	5	Inglés VI *	5
Séptimo Semestre	Creditos: 36	Octavo Semestre	Creditos: 36
Amparo	6	Derecho Agrario	8
Derecho Fiscal II	6	Seguridad Social	8
Derecho Bancario y Bursátil	6	Argumentación Jurídica *	5
Derecho Internacional Privado II	6	Lógica Jurídica *	5
Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo	6	Juicios Orales en Materia Civil*	5
Derecho Sucesorio *	6	Juicios Orales en Materia Penal*	5
Cómputo (requisito de titulación)	0	Curso Permanente de Ética (requisito de titulación)	0
FORMACIÓN ESPECIALIZADA:			
Noveno Semestre	Creditos: 36	Décimo Semestre	Creditos: 36
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México, Licenciatura en Derecho – Plan de Estudios 2011. Recuperado de <http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/Plan2011.pdf>

Universidad Americana de Nicaragua.

Figura 7.

DERECHO

DESCRIPCIÓN

La Carrera de Derecho es un programa académico altamente innovador y moderno. Posee una metodología participativa y un perfil profesional único en el país, que enfatiza en asuntos empresariales e internacionales. Cuenta con un Plan de Estudios muy completo y flexible de 60 asignaturas diseñadas para ser cursadas en un periodo máximo de 10 semestres, con una especialidad de titulación y 330 horas de prácticas profesionales reales. Permite realizar intercambios académicos internacionales para enfrentar con éxito los retos de un mundo globalizado y la modernización de la sociedad, así como para aprovechar nuevas oportunidades profesionales.

PLAN DE ESTUDIO

I SEMESTRE

- Electiva I
- Comunicación y Lenguaje I
- Inglés Comunicativo I
- Sociología
- Historia del Estado y el Derecho
- Introducción al Derecho I

II SEMESTRE

- Electiva II
- Comunicación y Lenguaje II
- Inglés Comunicativo II
- Sistemas Jurídicos
- Teoría del Estado y el Derecho
- Introducción al Derecho II

III SEMESTRE

- Opcativa I
- Metodología de la Investigación
- Derecho Romano
- Derecho de Familia
- Derecho Constitucional

IV SEMESTRE

- Opcativa II
- Derecho Procesal General
- Inglés Comunicativo IV
- Derechos Reales
- Derecho Penal (Parte General)
- Derecho Administrativo

V SEMESTRE

- Procesal Constitucional Administrativo
- Oratoria y Argumentación Jurídica
- Inglés Comunicativo V
- Procesos Declarativos
- Derecho Penal (Parte Especial)
- Derecho de Obligaciones

VI SEMESTRE

- Procesal Constitucional Administrativo
- Métodos y Técnicas de Negociación
- Inglés Comunicativo VI
- Medios de Impugnación y Ejecución
- Derecho Procesal Penal
- Derecho de Contratos

VII SEMESTRE

- Seminario de Desarrollo de Emprendedores
- Derecho Internacional Público II
- Derecho de Integración
- Derecho de Sociedades
- Mediación y Arbitraje

VIII SEMESTRE

- Derecho Cambiario
- Sistemas de Protección de los Derechos Humanos
- Derecho de Seguros
- Derecho y Gestión Ambiental
- Propiedad Intelectual
- Derecho de la Competencia

IX SEMESTRE

- Ética, Valores y Deontología Jurídica
- Derecho del Consumo
- Derecho Tributario
- Derecho Notarial
- Derecho Registral
- Derecho Bancario

X SEMESTRE

- Filosofía del Derecho
- Derecho Bursátil
- Negocios Internacionales
- Comercio Electrónico
- Derecho de Asuamap
- Régimen de Inversiones

Dr. (Phd.) Jesús Jusseth Herrera Espinoza
Decano
(505) 2278-3800 / ext. 5321
jjesus.herrera@uam.edu.ni
www.uam.edu.ni

REQUISITOS DE GRADUACIÓN

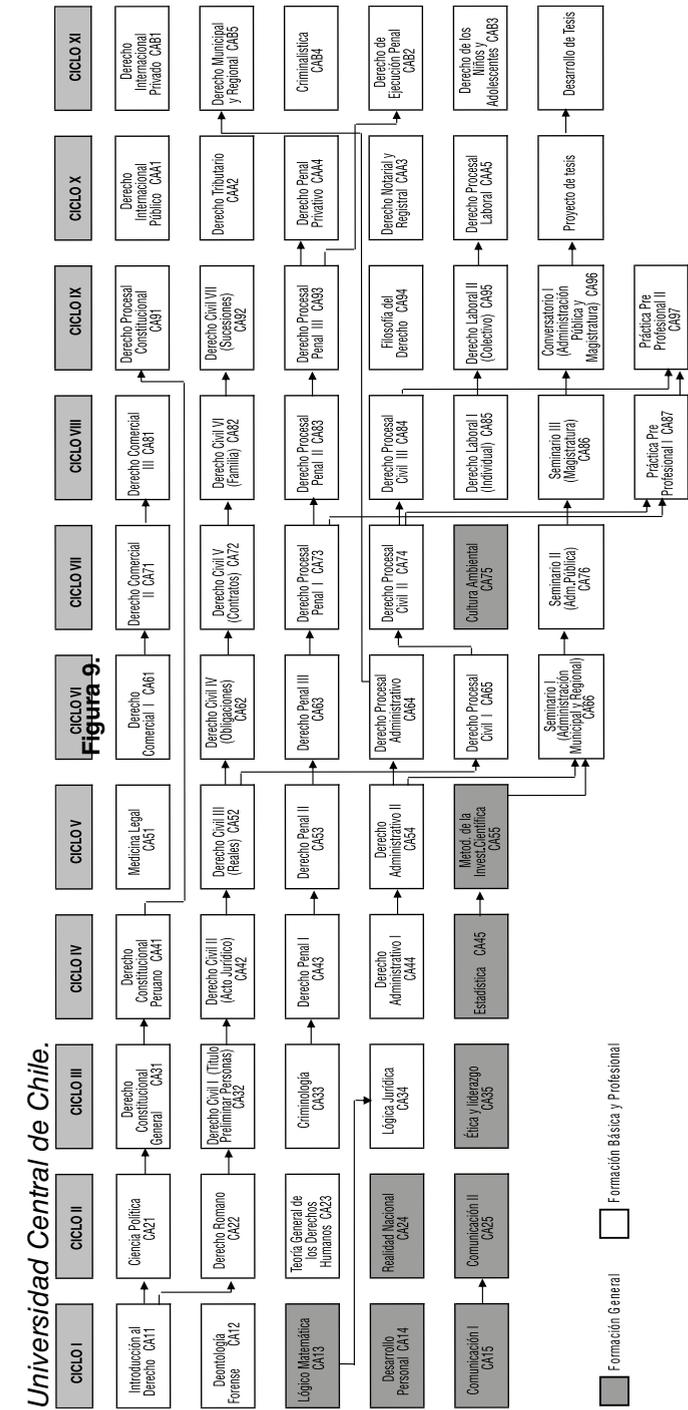
- 8 créditos de actividades estudiantiles
- Examen TOEIC, 700 puntos.

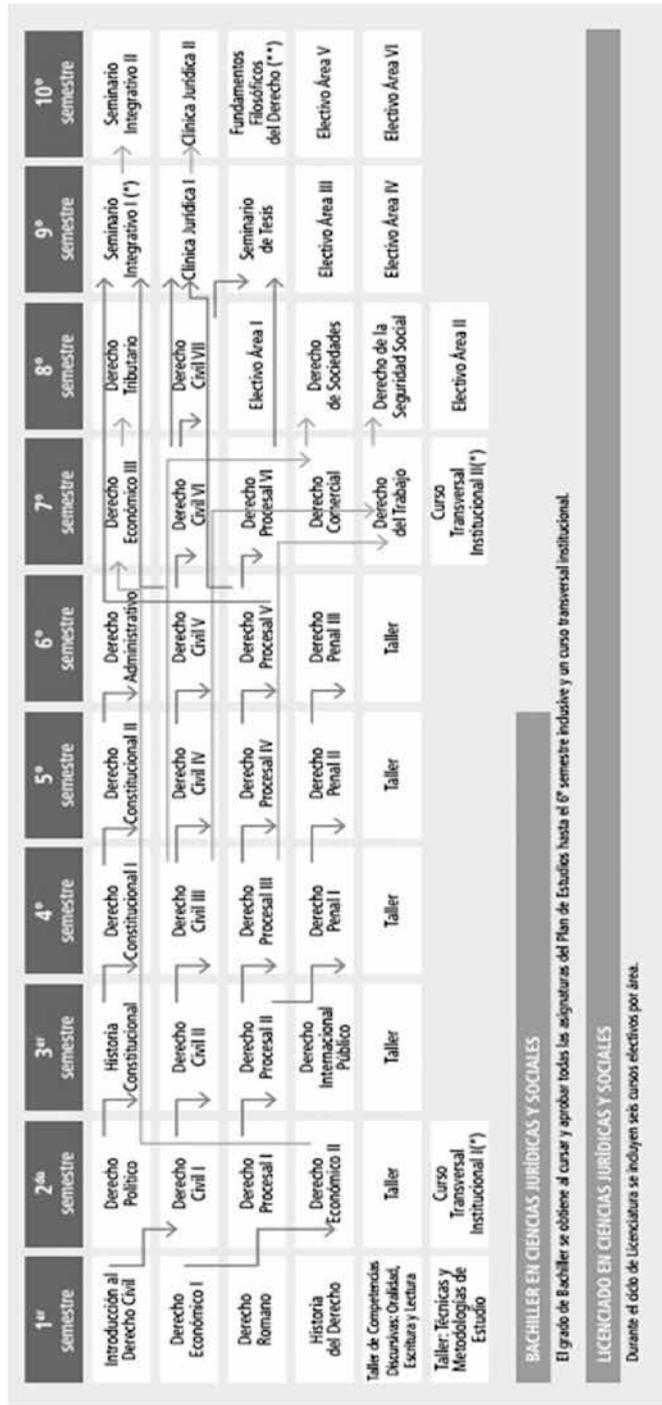
Microsoft TOEIC ISEP

Fuente: UNAM, Facultad de Derecho, Derecho – Plan de Estudios. Recuperado de <http://www.uam.edu.ni/area-academica/carreras-de-pregrado/item/19-derecho>

Universidad Autónoma del Perú.

Figura 8. Fuente: Universidad Autónoma del Perú – Carrera de Derecho. Recuperado de <http://www.autonoma.pe/2013/carreras/derecho.html>





Fuente: Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Derecho. Recuperado de http://www.ucentral.cl/prontus_ucen-tral2012/site/artic/20130702/asocfile/20130702100394/derecho.pdf

Universidad de Palermo – Argentina.

Figura 10.

Ciclo de Formación General en Derecho

Año	Semestre	Cursos
1º año	1º semestre	Teorías del Estado, Derechos Humanos, Derecho Civil Parte General, Práctica Profesional I
	2º semestre	Historia del Derecho, Sociología Jurídica, Teoría General de las Obligaciones, Fundamentos de Derecho Privado
2º año	1º semestre	Teorías del Derecho, Derecho Penal I, Derecho Procesal Civil y Comercial, Taller de Escritura Técnica Jurídica
	2º semestre	Derecho y Economía, Derecho de Daños, Derechos Reales, Derecho Constitucional
3º año	1º semestre	Filosofía del Derecho, Administración y Contabilidad, Teoría General del Contrato, Derecho Administrativo
	2º semestre	Sistemas Jurídicos Comparados, Contratos en Particular, Derecho Comercial y Empresarial, Ética y Práctica Profesional

Ciclo de Formación Orientada

Año	Semestre	Cursos
4º año	1º semestre	Derecho Penal II, Derecho de Familia, Derecho Laboral, Finanzas Públicas y Derecho Tributario, Derecho Internacional Público
	2º semestre	Derecho Procesal Penal, Sociedades Civiles y Comerciales, Derecho de las Sucesiones, Negociación Medición y Resolución de Conflictos, Práctica Profesional II
5º año	1º semestre	Electiva 1, Mercados y Regulaciones, Derecho Internacional Privado y Comunitario, Derecho Ambiental, Práctica Final Profesional Supervisada
	2º semestre	Electiva 2, Electiva 3, Electiva 4, Electiva 5, Electiva 6

Título: Abogado

Fuente: Universidad de Palermo, Facultad de Derecho – Carrera de Abogacía. Recuperado de http://www.palermo.edu/derecho/abogacia/plan_estudios.html

Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Figura 11.

CICLO PROFESIONAL COMUN

1. Teoría General del Derecho	cuatrimestral
2. Teoría del Estado	cuatrimestral
3. Derechos Humanos y Garantías	cuatrimestral
4. Elementos de Derecho Constitucional	cuatrimestral
5. Elementos de Derecho Civil (Parte General)	cuatrimestral
6. Obligaciones Civiles y Comerciales	cuatrimestral
7. Contratos Civiles y Comerciales	anual
8. Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial	cuatrimestral
9. Elementos de Derecho Penal y de Procesal Penal	anual
10. Elementos de Derechos Reales	cuatrimestral
11. Elementos de Derecho Administrativo	cuatrimestral
12. Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	cuatrimestral
13. Elementos de Derecho Comercial	cuatrimestral
14. Elementos de Análisis Económico y Financiero	cuatrimestral

Para obtener el título de Procurador, el Bachiller Universitario en Derecho debe aprobar las siguientes materias del Ciclo Profesional Orientado:

1. Derecho de Familia y Sucesiones (cuatrimestral) – 72 horas
2. Sociedades Civiles y Comerciales (cuatrimestral) – 48 horas
3. Dos (2) cursos (cuatrimestrales) en el Departamento de Derecho Procesal y Práctica Profesional, uno (1) de los cuales por lo menos, deberá versar sobre temas de Derecho Administrativo.

Expte. N° 34.392/85 A - 7
13

CICLO PROFESIONAL ORIENTADO

El Ciclo Profesional Orientado capacitará al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones que se prevén a tal efecto. Los Departamentos organizarán cursos de duración variada sobre la base del sistema de puntos. Cada punto corresponde a doce (12) horas de clase. Los cursos de cuarenta y ocho (48) horas de clase, otorgan cuatro (4) puntos, los cursos de veinticuatro (24) horas de clase equivalen a dos (2) puntos. Cada Departamento ofrecerá la cantidad y variedad de cursos que resulten adecuados a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de la práctica profesional en el campo del derecho respectivo.

1) – El Ciclo Profesional Orientado (CPO) se organiza en siete orientaciones:

1. Derecho Público, con dos suborientaciones: Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público. El alumno debe optar por alguna de estas suborientaciones o podrá realizar ambas.
2. Derecho Privado.
3. Derecho Penal.
4. Derecho Empresarial.
5. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.
6. Derecho Tributario.
7. Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario.

2) – El CPO incluye cinco asignaturas –cuatrimestrales– obligatorias para todas sus orientaciones:

1. Derecho Internacional Público (48 horas)
2. Sociedades Civiles y Comerciales (48 horas)
3. Derecho de Familia y Sucesiones (72 horas)
4. Finanzas Públicas y Derecho Tributario (48 horas)
5. Derecho Internacional Privado (48 horas)

3) – El CPO supone la aprobación de 64 puntos distribuidos de la siguiente manera:

Expte. N° 34.392/85 A - 7
- 13 -

Fuente: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho – Carrera de Abogacía. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf

Universidad Politécnica de Nicaragua.

Figura 12.



Plan de Estudio para el Grado - Licenciatura en Derecho

I Año,	Derecho Procesal Penal I
I Semestre	Derecho Mercantil I (Sociedades)
Introducción al Estudio del Derecho I	Derecho Inmobiliario Registral
Lenguaje y Comunicación I	Derecho Administrativo I
Introducción a la Filosofía	VI Semestre
Principios de Administración	Derecho Civil IV (Contratos)
Historia del Estado y el Derecho	Derecho Procesal Civil III
Razonamiento Matemático	Derecho Procesal Penal II
II Semestre	Derecho Mercantil II (Título Valores)
Introducción al Estudio del Derecho II	Derecho Procesal del Trabajo
Lenguaje y Comunicación II	Derecho Administrativo II
Reflexión Teológica	IV Año
Derecho Romano	VII Semestre
Teoría del Estado Historia de Nicaragua	Derecho Civil V (Sucesiones)
II Año	Derecho Procesal Civil IV
III Semestre	Práctica Penal
Derecho Civil I (Personas y Familias)	Derecho Bancario y de Seguros
Derecho Individual del Trabajo	Derecho Notarial I
Teoría General del Proceso	Medicina Forense
Derecho Penal I (Parte General)	VIII Semestre
Derecho Constitucional I (Parte General)	Derecho Agrario y Cooperativo
Sociología Jurídica	Práctica Civil
IV Semestre	Deontología Jurídica
Derecho Civil II (Bienes)	Derecho Financiero I
Derecho Colectivo del Trabajo y la Seguridad Social	Derecho Notarial II
Derecho Penal II (Parte Especial)	Derecho Internacional Público e Integración
Derecho Constitucional II (Parte Especial)	V Año
Métodos y Técnicas de Investigación Jurídica	IX Semestre
Derecho Procesal Civil I	Derecho Financiero II
III Año	Filosofía del Derecho
V Semestre	Derecho de Propiedad Intelectual
Derecho Civil III (Obligaciones)	Derecho Internacional Privado
Derecho Procesal Civil II	Cultura de Paz
	Derechos Humanos, Medio Ambiente y Género

Fuente: Universidad Politécnica de Nicaragua, Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas – Licenciatura en Derecho, Plan de Estudios. Recuperado de <http://www.upoli.edu.ni/dependencias/ver/tipo:escuela/dependencia:escuela-de-ciencias-juridicas-y-politicas>

Universidad de Salamanca – España.

Figura 13.

Grado en Derecho, Universidad de Salamanca. Plan de estudios

Tabla 1. Distribución del plan de estudios por tipo de materia.

Tipo de Materia	Nº créditos ECTS
Formación Básica	60
Materias Obligatorias	144
Materias Optativas	30
Prácticas externas (obligatorias)	0
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

Nota: Las Prácticas Externas se contabilizan como optativas de 6 o 12 ECTS

Tabla 2. Distribución de las asignaturas del plan de estudios por curso, semestre, tipo de materia y nº de créditos ECTS

PRIMER CURSO			
Primer semestre	ECTS	Segundo semestre	ECTS
<i>Formación Básica</i>		<i>Formación Básica</i>	
Historia del Derecho	7,5	Constitución, Fuentes y Órganos del Estado	7,5
Derecho Romano	7,5	Fundamentos de Derecho Administrativo	6
Teoría del Derecho	7,5	Parte General del Derecho Civ. Derecho de la Persona	6
Economía Política	6	Introducción al Derecho Penal	6
		Derecho Público	6
	30,0		33,0
SEGUNDO CURSO			
Tercer semestre	ECTS	Cuarto semestre	ECTS
<i>Obligatorio</i>		<i>Obligatorio</i>	
Seminario Jurídico – Administrativo	6	Derechos Fundamentales y Organización territorial del Estado	6
Derecho de Obligaciones y Contratos	7,5	Contratos públicos, urbanismo y ordenación del territorio	4,5
Teoría jurídica del delito	6	Derecho de Bienes	6
Derecho Internacional Público	6	Delitos contra Bienes Jurídicos Individuales	4,5
		Instituciones y Derecho de la Unión Europea	7,5
	20,0		23,0
TERCER CURSO			
Cuarto semestre	ECTS	Quinto semestre	ECTS
<i>Obligatorio</i>		<i>Obligatorio</i>	
Derecho de Familia	7,5	Derecho de Sucesiones	4,5
Empresa, empresario y su estatuto: las formas organizativas de la empresa	6	Contratación mercantil, títulos, valores y valores negociables	6
Introducción al Derecho Procesal	3	Derecho Procesal Civil	7,5
Derecho Financiero y Tributario (Parte General)	7,5	Derecho Financiero y Tributario (Parte Especial)	4,5
Derecho del Trabajo	6	Derecho Sindical	4,5
	30	Derecho Electorales del Estado	3
			30
CUARTO CURSO			
Séptimo semestre	ECTS	Octavo semestre	ECTS
<i>Obligatorio</i>		<i>Obligatorio</i>	
Derecho Procesal Penal	6	Trabajo Fin de Grado	6
Derecho Internacional Privado	6		
Competencia y propiedad intelectual	4,5		
Interpretación y ejecución judicial	4,5		
<i>Optativo</i>		<i>Optativo</i>	
Cursar 6 ECTS a elegir entre las siguientes:	6	Cursar 14 ECTS a elegir entre las siguientes:	6
Prácticas	6	Prácticas	6
Derecho de Daños	3	Función Pública	3
Partidos y sistemas de partidos	3	Bienes públicos y medio ambiente	3
Cultura política y opinión pública	3	Oratoria y práctica forense	3
Economía del Sector Público	6	Contratación con consumidores y usuarios	3
Derecho de la Seguridad Social	6	Nacionalidad y extrajurisdicción en los litigios privados internacionales	3
Derecho matrimonial de las confesiones religiosas y su reconocimiento civil	6	Organización política romana	3
		Historia de los contratos	3
		Justicia Constitucional	3
		Teoría del Estado	3
		Genética histórica de la España autonómica	3
		Historia del Constitucionalismo en España	6
		Derecho Financiero autonómico y local	6
		Cooperación procesal internacional	6
		Derecho concursal	6
		Protección internacional de los Derechos Humanos	6
		Delitos contra bienes jurídicos colectivos	6
		Teoría de la justicia	6
		Contabilidad era jurídica: elaboración e intervención en la información contable	6
	30		30

Fuente: Universidad de Salamanca, Facultad de Derecho – Grado en Derecho. Recuperado de http://www.usal.es/webusal/files/Plan%20estudios%20Derecho_mayo2014.pdf

Escuela de Leyes de Harvard – Estados Unidos.

Figura 14.

Programas de estudio
Vea a través del Plan de Estudios de Derecho de Harvard

Cursos y Programas Académicos

Calendario Académico 2015-16

Programas de grado

Programas de estudio

- Justicia penal
- Derecho Internacional y Comparado
- Derecho y Empresa
- La ley y el Gobierno
- Derecho e Historia
- Derecho y Cambio Social
- Derecho, Ciencia y Tecnología

Plan de estudios

Los programas clínicos y Pro Bono

Escribiendo en HLS

premios

Cruz-Registro

Manual de Políticas Académicas

becas

Facultad de Derecho de Harvard ofrece más cursos y seminarios que cualquier otra escuela de leyes en el mundo. Este es un gran recurso, pero el gran secreto, para el gran número de cursos, a través de una amplia gama de temas y enfoques, también puede ser desalentador. La facultad anima a los estudiantes a JD centrarse sobre la base del primer año con temas bien suficientes para buscar el conocimiento profundo y con la suficiente curiosidad para explorar una amplia gama de ideas nuevas y se acerca a la ley. Promuegan sus propias pasiones, y también pensar en cómo aprovechar las oportunidades para el trabajo avanzado, el trabajo clínico, becas y cursos en la universidad en otros lugares.

Para ganar en la búsqueda de profundizar en el conocimiento y la progresión a medida que se desplaza por los tres años de la escuela de derecho y crear una herramienta para una mejor coordinación y colaboración entre los miembros de la facultad, la facultad ha desarrollado "programas de estudio." Los estudiantes no se inscriben para cualquier programa, si debe cualquier estudiante se sienta obligado a adherirse a uno. En cambio, los programas de estudio reflejan el mejor asesoramiento de los profesores sobre la forma de abordar cuestiones concretas y posibles carreras.

Cursos de alineación y Práctica

Los programas de estudio figuran en una lista de temas sugerencias sobre cómo se puede navegar con nuestros cursos que se ofrecen con un sentido de su relación con las diferentes vías de estudio. Los programas proporcionan oportunidades para mover progresivamente a través de más trabajo avanzado antes de la graduación. Facultad se les anima a pensar a través de las mejores formas de ofrecer y la construcción de cursos a medida que planifican sus propios programas de enseñanza, JD y LL.M. estudiantes a continuación, obtener una imagen de cómo los distintos cursos y seminarios pueden relacionarse con el trabajo de los abogados y académicos, y la forma de trabajo, oportunidades de verano clínica, y las becas también mejorar su aprendizaje y desarrollo.

Programas de estudio actual

- 01 La ley y el Gobierno
- 02 Derecho y Empresa
- 03 Derecho Internacional y Comparado
- 04 Derecho, Ciencia y Tecnología
- 05 Derecho y Cambio Social
- 06 Justicia penal
- 07 Derecho e Historia

Fuente: Harvard Law School. Plan de Estudios. Recuperado de <http://hls.harvard.edu/dept/academics/programs-of-study/>

Universidad Complutense de Madrid – España.

Figura 15.

Plan de Estudios	
Tipo de Asignatura	ECTS
Formación Básica	60
Obligatorias	120
Optativas	54*
Trabajo Fin de Grado	6
Total	240
* Incluye 6 ECTS de Prácticas Externas	
Primer Curso	ECTS
Primer cuatrimestre	
Derecho Constitucional I	6
Derecho Civil I	6
Teoría del Derecho	6
Derecho Romano	8
Historia del Derecho	6
Segundo cuatrimestre	
Derecho Constitucional II	8
Derecho Civil II	8
Derecho Eclesiástico del Estado	6
Introducción a la Economía	6
Segundo Curso	ECTS
Primer cuatrimestre	
Derecho Penal I	7
Derecho Administrativo I	8
Derecho Comunitario	6
Derecho Internacional Público	6
Derecho Civil III	6
Segundo cuatrimestre	
Derecho Penal II	7
Derecho Administrativo II	8
Derecho Procesal I	6
Derecho Financiero y Tributario I	6
Tercer Curso	ECTS
Primer cuatrimestre	
Derecho Civil IV	6
Derecho Procesal II	6
Derecho Mercantil I	8
Derecho del Trabajo	8
Segundo cuatrimestre	
Filosofía del Derecho	6
Derecho Procesal III	6
Derecho Mercantil II	8
Derecho Financiero y Tributario II	6
Derecho Internacional Privado	6
Cuarto Curso	ECTS
Asignaturas Optativas hasta 54 créditos (dentro de uno de los dos itinerarios), o hasta 48 créditos y Prácticas Externas	54
Trabajo Fin de Grado	6
Optativas de 4º Curso	ECTS
Prácticas Externas	6
Itinerario: Derecho Público	
Primer cuatrimestre	
Derechos Fundamentales	6
Economía del Sector Público	6
Urbanismo y Medio Ambiente	6
Bienes Públicos y Obras Públicas	6
Derecho Penal Económico y de la Empresa	6
Derecho Europeo y Derecho Español: Técnicas de Interrelación	4
Fiscalidad Internacional y Comunitaria	4
Derecho Económico Internacional	4
Segundo cuatrimestre	
Justicia Constitucional	6
Derecho Administrativo Económico	6
Teoría y Práctica de los Derechos Humanos	6
Derecho Penal en el Ámbito de la UE y en el Ámbito Internacional	6
Derecho de la Seguridad Social	6
Derecho Internacional e Instituciones Internacionales	6
Sistemas Jurídicos Contemporáneos	6
Itinerario: Derecho Privado y de la Empresa	
Primer cuatrimestre	
Responsabilidad Civil	6
Tutela del Crédito y Procesos Especiales	6
Estaduto Societario para PYMES: SRL y SPEX	6
Derecho de los Mercados Financieros	6
Derecho de la Seguridad Social	6
Fiscalidad de la Empresa	6
Derecho Procesal del Trabajo	4
Segundo cuatrimestre	
Fundamentos Romanísticos del Derecho Europeo	4
Derecho Inmobiliario	6
Análisis Económico del Derecho y de la Competencia	6
Derecho Concursal	6
Derecho de los Negocios Internacionales	6
Derecho Matrimonial, Canónico y Comparado	6
Informática Jurídica y Derecho de la Informática	6
Contratación y Consumo	4
Créditos de Participación	ECTS
Cualquier curso	6

Fuente: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Derecho – Grado en Derecho. Recuperado de <http://derecho.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/21.pdf>

Universidad de Sao Paulo.

Figura 16.

Identificadores Obligatorias	Disc.	Créd.	Trab.	CR
1º Período Acad.				
DC06115	Teoria Geral do Direito Privado I	3	0	60
DC06117	Derecho Romano I	3	0	45
DC06111	Economía Pública	3	0	60
DC06116	Teoria Geral do Estado I	3	0	45
DC06118	Derecho Constitucional I	3	0	45
DC06119	Introdução ao Estudo do Direito I	3	0	45
DC06111	Teoria Geral do Direito Penal I	3	0	45
	Subtotal:	21	0	240
2º Período Acad.				
DC06115	Teoria Geral do Direito Privado II	3	0	60
DC06117	Derecho Romano II	3	0	45
DC06111	Teoria Geral do Estado II	3	0	45
DC06116	Derecho Constitucional II	3	0	45
DC06118	Introdução ao Estudo do Direito II	3	0	45
DC06119	Teoria Geral do Direito Penal II	3	0	45
DC06111	Introdução à Sociologia II / Faculdade de Direito	3	0	45
	Subtotal:	21	0	240
3º Período Acad.				
DC06119	Fundamentos do Direito da Empresa e da Atividade Empresarial	3	0	45
DC06123	Teoria Geral das Obrigações	3	0	45
DC06120	Teoria do Direito I	3	0	45
DC06121	Derecho Fundamental	3	0	45
DC06122	Derecho Fundamental I	3	0	45
DC06124	Lógica e Metodologia Jurídica	3	0	45
DC06125	Sociologia Jurídica	3	0	45
DC06126	Teoria Geral do Processo	3	0	45
DC06127	Derecho Penal I (Parte Especial)	3	0	45
	Subtotal:	21	0	240
4º Período Acad.				
DC06128	Propriedade Intelectual e Acesso ao Conhecimento	3	0	45
DC06129	Fundamentos do Direito Societário	3	0	45
DC06127	Fatos das Obrigações: Teoria Geral dos Contratos e Contratos do Código Civil	3	0	45
DC06130	Derecho Internacional Público I	3	0	45
DC06131	Derecho Internacional Civil I - Competência, Ação, Reconhecimento para o Julgamento de Mérito e Execução	3	0	45
DC06132	Derecho Penal II (Parte Especial)	3	0	45
DC06133	Teoria Geral do Direito do Trabalho	3	0	45
	Subtotal:	18	0	270
5º Período Acad.				
DC06135	Derecho Societário: Sociedade Anônima	3	0	45
DC06131	Fatos das Obrigações: Contratos Especiais, Atos Unilaterais, Responsabilidade Civil e Outros Fatos	3	0	45
DC06136	Derecho Administrativo I	3	0	45
DC06137	Filosofia do Direito I (Direito Civil)	3	0	45
DC06138	Derecho Internacional Público II	3	0	45
DC06139	Derecho Processual Civil II - Formação, Extinção e Suspensão do Processo, Petição Inicial, Resposta de Réu, Fase Ordinatória e Julgamento Antecipado	3	0	45
DC06140	Derecho Processual Penal I	3	0	45
DC06141	Medicina Forense	3	0	45
DC06142	Derecho Individual do Trabalho	3	0	45
DC06143	Derecho Coletivo do Trabalho	3	0	45
	Subtotal:	21	0	240
6º Período Acad.				
DC06144	Regulação, Competência e Mercado	3	0	45
DC06145	Fundamentos dos Contratos Empresariais e das Declarações Unilaterais de Vontade (Fundamentos dos Tipos de Crédito)	3	0	45
DC06146	Derecho Real	3	0	45
DC06147	Derecho Administrativo II	3	0	45
DC06148	Derecho Internacional Privado	3	0	45
DC06149	Derecho Processual Civil III: Revisão	3	0	45
DC06150	Derecho Processual Penal II	3	0	45
DC06151	Derecho Processual do Trabalho	3	0	45
	Subtotal:	21	0	240
7º Período Acad.				
DC06152	Contratos Empresariais e Tipos de Crédito em Espécie	3	0	45
DC06153	Derecho de Família	3	0	45
DC06154	Derecho Tributário I	3	0	45
DC06155	Derecho de Consumo Internacional	3	0	45
DC06156	Derecho Processual Civil IV - Meios de Inovação e Desburocratização	3	0	45
DC06157	Derecho Processual Penal III	3	0	45
	Subtotal:	18	0	240
8º Período Acad.				
DC06158	Derecho das Empresas em Crise I: Os Fundamentos e o Tratado de Recuperação	3	0	45
DC06159	Derecho das Reservas	3	0	45
DC06160	Derecho Tributário II	3	0	45
DC06161	Derecho Bancário	3	0	45
DC06162	Economia Pública	3	0	45
DC06163	Derecho Processual Penal IV	3	0	45
	Subtotal:	18	0	240
9º Período Acad.				
DC06164	Tratado de Conclusão de Curso - Tese de Laurea	0	4	120
	Subtotal:	0	4	120
10º Período Acad.				
DC06165	International Relations of Law	3	0	45
	Subtotal:	3	0	45
11º Período Acad.				
DC06166	Integration Law	3	0	45

Fuente: Universidad de Sao Paulo, Derecho – Plan de Estudios. Recuperado en <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCursoLista?codcg=2&tipo=N>

Universidad Católica de Uruguay.

Figura 17.

Plan de estudios			
Títulos otorgados: Doctor en Derecho (5 años) Procurador (4 años)			
1º año	2º año	3º año	4º año
Historia del Derecho ¹ Derecho Constitucional I ¹ Derecho de Personas y Bienes ¹ Derecho Penal I ¹ Sociología Jurídica ¹ Fundamento de los Derechos Humanos ¹ Lógica y Epistemología ¹ Taller de Redacción Académica Teoría y Práctica de la Argumentación	Derecho Constitucional II ¹ Derecho Internacional Público ¹ Derecho de las Obligaciones ¹ Derecho Penal II ¹ Economía Política ¹ Antropología Jurídica ¹ Contabilidad ¹ Informática Jurídica ¹	Derecho de los Contratos ¹ Derecho Comercial Derecho Procesal I ¹ Derecho del Trabajo y Seguridad Social ¹ Ciencia Política ¹ Derecho Agrario ¹ Derecho del Transporte ¹ Responsabilidad Civil	Derecho Administrativo I ¹ Derecho Comercial y Bancario Derecho de Familia, Sociedad Conyugal y Sucesiones ¹ Derecho Procesal II ¹ Derecho Procesal Práctico Derecho Canónico Ética Jurídica
			5º año
			Consultorio I y II Derecho Internacional Privado ¹ Derecho Financiero ¹ Derecho Administrativo II ¹ Filosofía del Derecho ¹ Técnicas de Análisis de Casos Derecho Comercial Práctico Taller de Contratos Derecho Laboral Práctico Derecho del Transporte Internacional Derecho Civil Práctico Política y Derecho Ambiental Derecho del Comercio Exterior ¹ Derecho Penal Práctico

<http://www.uce.edu.uy/planes-de-estudios/abogacia/>

Fuente: Universidad Católica de Uruguay, Carrera de Abogacía – Plan de Estudios. Recuperado de http://carreras.uce.edu.uy/index.php/carreras/derecho/abogacia?_ga=1.151062841.1667383169.1458713658#prettyPhoto

Universidad de La República – Uruguay.

Figura 18.

Plan de estudios de Abogacía		
Primer año		
Asignatura	Período	Carga horaria
Ciencia Política	semestral	96 horas
Sociología	semestral	96 horas
Historia de las Ideas	semestral	96 horas
Evolución de las Instituciones Jurídicas	anual	96 horas
Derecho Privado I	anual	96 horas
Segundo año		
Asignatura	Período	Carga horaria
Derecho Público I	anual	112 horas
Derecho Internacional Público	semestral	96 horas
Derecho Privado II	anual	112 horas
Economía Política	semestral	96 horas
Derechos Humanos	semestral	64 horas
Tercer año		
Asignatura	Período	Carga horaria
Derecho Privado III	semestral	96 horas
Derecho Procesal I	anual	112 horas
Derecho Público II	anual	112 horas
Derecho Privado IV	anual	96 horas
Derecho Laboral I	semestral	64 horas
Cuarto año		
Asignatura	Período	Carga horaria
Derecho Penal I	anual	112 horas
Derecho Procesal II	anual	96 horas
Derecho Privado V	semestral	64 horas
Derecho Privado VI	anual	112 horas
Filosofía del Derecho	semestral	96 horas
Materias opcionales		
Asignaturas semestrales		
Propiedad Horizontal y Arrendamientos Urbanos* (No se dictará este año)		
Sociología Jurídica*		
Crimología*		
Preparación a la Judicatura*		
Derecho Bancario* (No se dictará este año)		
Comercio Internacional (No se dictará este año)		
Derecho de la Integración*		
Gestión Empresarial*		
Informática Jurídica*		
Derecho del Transporte*		
Derecho Telemático*		
Derecho de la Seguridad Social*		
Derecho Ambiental*		
Derecho Administrativo - Parte Especial*		
Derecho del Deporte*		
Moderna Contratación Comercial*		
Derecho Cooperativo*		
Derecho y Género*		
Derecho del Turismo* (Dictada por el docente Dr. Julio Facal)		
Quinto año		
Asignatura	Período	Carga horaria
Derecho Penal II	anual	96 horas
Técnica Forense I	primer semestre	128 horas
Derecho Agrario	semestral	60 horas
Técnica Forense II	segundo semestre	128 horas
Derecho Laboral II	semestral	96 horas
Sexto año		
Asignatura	Período	Carga horaria
Derecho Financiero	anual	112 horas
Derecho Público III	anual	80 horas
Consultorio Jurídico	anual	192 horas
Derecho Internacional Privado	anual	96 horas
Materia opcional	semestral	64 horas

Fuente: Universidad de la República de Uruguay, Facultad de Derecho – Carrera de Abogacía – Plan de Estudios. Recuperado de <http://www.fder.edu.uy/abogacia.html>

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR.

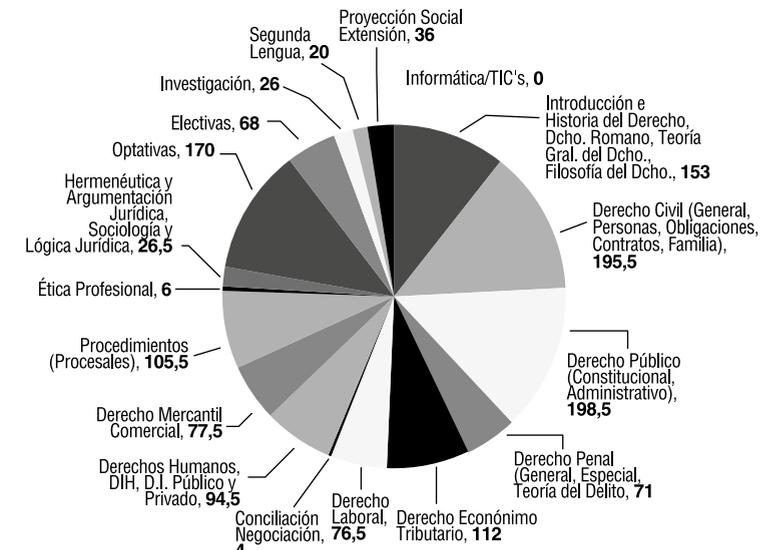
Figura 19.

PLAN DE ESTUDIOS		
1er. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
FE0001	Técnicas de Aprendizaje	2
FE0002	Vida Universitaria	2
FE0003	Taller de Lengua I	3
JH0005	Introducción Al Derecho	4
JH0006	Historia del Derecho	3
JH0007	Historia de las Ideas Políticas	2
JH0008	Derecho Civil General y Personas	4
2do. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
ECO005	Economía Política y Colombiana	2
JPL005	Derecho Constitucional General	4
JPE005	Criminología	2
JH0009	Derecho Civil Bienes	4
JH0010	Optativa I	3
JH0011	Taller de Lengua Lengua II	3
3er. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JL0005	Derecho Laboral Individual	4
JPL002	Filosofía del Derecho	2
JPL007	Constitucional Colombiano I	3
JPL004	Derecho de Familia	3
JPL003	Derecho Penal General	4
JPL006	Derecho Civil Obligaciones	4
4to. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JL0015	Derecho Constitucional Colombiano II	3
JL0010	Derecho Laboral Colectivo	2
JPL008	Teoría General del Contrato	4
JL0012	Sociología Jurídica	2
JPL009	Derecho Penal Especial I	3
5to. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JPL015	Derecho Penal Especial II	3
JPL005	Teoría General del Proceso	3
JPL020	Derecho Administrativo General	4
JPL025	Derecho Internacional Público	3
JPL028	Contratos Civiles y Comerciales	4
JPL005	Hermenéutica y Argumentación Jurídica	3
6to. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JPL025	Derecho Administrativo Colombiano I	3
JPL026	Derecho Procesal Civil I	4
JPL027	Metodología de la Investigación	2
JPL028	Derechos Humanos y DIH	3
JPL029	Derecho de la Seguridad Social	3
JPL030	Derecho Procesal Penal	4
7mo. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JPL031	Derecho Administrativo Colombiano II	3
JPL032	Derecho Procesal Laboral	3
JPL033	Justicia Transicional	3
JPL034	Consultorio Jurídico I	3
JPL035	Ética Profesional	3
8vo. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JPL036	Investigación Sociológica I	3
JPL037	Derecho Probatorio	4
JPL038	Consultorio Jurídico II	2
JPL039	Electiva I (Formación Profesional)	3
JPL040	Optativa II	3
JPL041	Derecho Procesal Administrativo	3
9no. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JPL042	Est. Nat. de Protección de Los DDHH	3
JPL043	Mecanismos al. de solución de Conf. Intern.	2
JPL044	Electiva II	3
JPL045	Derecho Comercial I	4
JPL046	Consultorio Jurídico III	2
JPL047	Seminario de Invest. Sociológica	3
10mo. SEMESTRE		
CÓDIGO	MATERIA	CRÉDITO
JPL048	Electiva III	3
JPL049	Seminario De Grupos Vulnerables	3
JPL050	Derecho Comercial II	3
JPL051	Buzonarios	2
JPL052	Seminario de Desarrollo Empresarial	2
JPL053	Consultorio Jurídico IV	3

Fuente: Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, PEP del Programa de Derecho – Plan de Estudios. Recuperado de <https://www.cecar.edu.co/documentos/pep/PEP-DERECHO.pdf>

Créditos por áreas del Derecho

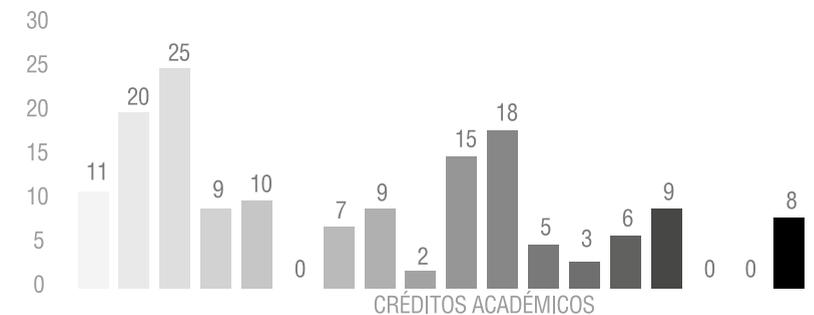
Figura 20.



Fuente: Plan de estudios, Programa de Derecho, CECAR

Créditos por áreas del Derecho – CECAR

Figura 21.



Fuente: Plan de estudios, Programa de Derecho, CECAR

El programa de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR cuenta con 175 créditos académicos, de los cuales el área de Introducción al Derecho (Introducción, Teoría General del Derecho, Historia del Derecho, Historia de las Ideas Políticas) tiene 11 créditos que corresponden al 6,2 % del total. El área de Derecho Público cuenta con 20 créditos que equivalen al 11,4 %; el área de Derecho Civil (General, Personas, Obligaciones, Contratos, Obligaciones, Familia, Sucesiones) tiene 25 créditos académicos correspondientes al 14,8 % del total. Por su parte, el área de Derecho Laboral cuenta con 9 créditos equivalentes al 5,1 %; el área de Derecho penal tiene 10 créditos correspondientes al 5,7 % de los créditos del programa.

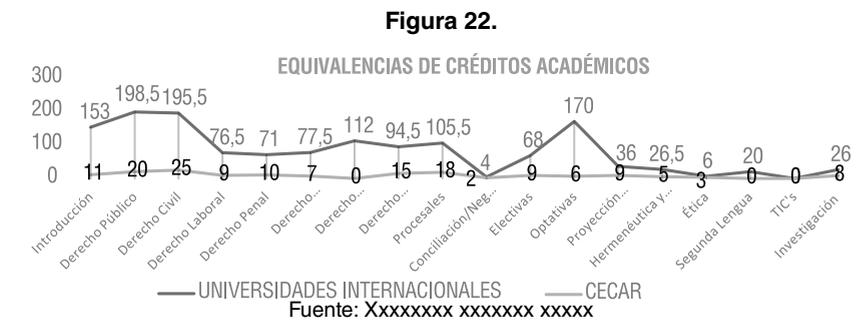
El área de los procesales (Teoría General, Procesal Civil, Laboral, Penal, Administrativo) cuenta con 18 créditos en total, equivalentes al 10,2 %. Derecho mercantil y/o comercial tienen, a su vez, 7 créditos que corresponden al 4 %, Conciliación o Negociación con 2 créditos, Ética Profesional con 3 y Hermenéutica y Argumentación (Hermenéutica, Argumentación, Lógica, Sociología jurídicas) cuenta con 5 créditos, equivalentes al 1,1 %, 1,7 % y 2,8 % de la totalidad de los créditos del plan de estudios, respectivamente.

De otro lado, las asignaturas de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Derecho Internacional Público y Privado, Justicia Transicional, Seminario de Grupos Vulnerables y Sistema Nacional de Protección de los Derechos Humanos, suman 15 créditos en total, que corresponde al 8,5 %. La proyección o extensión social agrupa 9 créditos (5,1 %), el área de investigación cuenta con 8 (4,5 %), las optativas con 6 (3,4 %) y las electivas 9 créditos (5,1 %). Se resalta que no existen créditos académicos para las áreas de Derecho Económico/Tributario, segunda lengua, y TIC.

Comparación de créditos por áreas del Derecho

El presente estudio, como se manifestó desde el principio, persigue establecer las tendencias internacionales en la formación de abogados en el nivel pregrado, y mirar cómo el Programa de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, registra consonancia con esas tendencias.

Es por ello, que en la figura que a continuación se presenta, se analiza el número de créditos académicos por asignaturas o áreas del programa de Derecho respecto de los planes de estudios de las universidades analizadas.



CONCLUSIONES

Después de haber hecho el estudio podemos establecer las siguientes conclusiones:

1. La tendencia internacional en la formación de estudiantes de Derecho, nivel pregrado, es por competencias, y el sistema de créditos académicos.
2. El programa de Derecho de CECAR, adoptando el proceso formativo por competencias, y de conformidad con el PEI y el PEP, propende porque el estudiante adquiera competencias transversales o genéricas y específicas, mediante el cumplimiento de un plan académico que adopta el sistema de créditos académicos e implementa el modelo pedagógico social cognitivo.

3. Tanto los programas de Derecho a nivel internacional como el de CECAR, hacen una formación intensa en lo disciplinar y procedimental; sin embargo se evidencia una tendencia al fortalecimiento de las áreas de Derecho Internacional y en lo complementario integral, tal y como se observa en las gráficas y figuras.
4. Las áreas con mayor número de créditos a nivel internacional son las de derecho público, civil, introducción y optativas; mientras que las que tienen menos créditos son las de segunda lengua, investigación y hermenéutica.
5. El programa de Derecho de CECAR acumula su mayor número de créditos en derecho civil, derecho público y procedimientos, mientras que las que menos créditos tienen son las de conciliación, ética, optativas, investigación y proyección social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corporación Universitaria del Caribe-CECAR (2013). www.cecar.edu.co. Obtenido de <https://www.cecar.edu.co/documentos/pep/PEP-DERECHO.pdf>
- Durán U., M. M. (2008). *Diccionario Hispanoamericano de Derecho*. Bogotá D.C., Colombia: Grupo Latino Editores.
- Enzler y Navarro, S. E. (21 de mayo de 2014). <http://itemsweb.esade.edu/wi/Prensa/Estudio%20sector%20legal%20de%20los%20negocios%202014.pdf>. Obtenido de <http://itemsweb.esade.edu/wi/Prensa/Estudio%20sector%20legal%20de%20los%20negocios%202014.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (10 de noviembre de 2001). www.mineducacion.gov.co. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html>
- Restrepo, J. M. (Julio-Diciembre de 2005). Obtenido de [http://](http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/812/siste-)

- ma%20de%20cr%E9ditos%20acad%E9micos.pdf;jsessionid=-F08684946BE61092FE5907BFB2CA9798?sequence=1
- Tobón, S. (2006). www.urosario.edu.co. Obtenido de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>
- <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2015/09/Perfil-del-egresado-de-Derecho.pdf>
- http://www.juri.ucv.ve:8080/Escuela_Derecho/index.jsp
- <http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevo-plan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf>
- <http://www.lasalle.mx/oferta-educativa/licenciaturas/facultad-de-derecho/derecho/>
- <http://www.uam.edu.ni/area-academica/carreras-de-pregrado/item/19-derecho>
- <http://www.autonoma.pe/2013/carreras/derecho.html>
- http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/edic/base/port/f_derecho.html
- http://www.palermo.edu/derecho/abogacia/plan_estudios.html
- http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf
- <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=2&codcur=2013&codhab=102&tipo=N>
- <http://www.upoli.edu.ni/dependencias/ver/tipo:Escuela/dependencia:escuela-de-ciencias-juridicas-y-politicas>
- <http://www.usal.es/webusal/node/4541?mst=17>
- http://carreras.ucu.edu.uy/index.php/carreras/derecho/abogacia?_ga=1.145369524.1667383169.1458713658
- <http://hls.harvard.edu/dept/academics/degree-programs/j-d-program/>
- <http://derecho.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/21.pdf>
- <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ve->

d=0ahUKEwigOa4I9bLAhUCOCYKHb5QDcIQFg-gaMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.cecar.edu.co%2Fdocumentos%2Fpep%2FPEP-DERECHO.pdf&usg=AFQjCNHR4PoY-aSAEY4EtkxUNUS3ANAJA&bvm=bv.117218890,d.eWE

<http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2014/10/Malla-curricular1.pdf>

http://www.juri.ucv.ve:8080/Escuela_Derecho/regacad/pensum.html

<http://www.lasalle.mx/oferta-educativa/licenciaturas/facultad-de-derecho/derecho/>

<http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevo-plan2011/Plan2011.pdf>

<http://www.uam.edu.ni/area-academica/carreras-de-pregrado/item/19-derecho>

<http://www.autonoma.pe/2013/carreras/derecho.html>

http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20130702/asocfile/20130702100334/derecho.pdf

http://www.palermo.edu/derecho/abogacia/plan_estudios.html

http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf

<http://www.upoli.edu.ni/dependencias/ver/tipo:escuela/dependencia:escuela-de-ciencias-juridicas-y-politicas>

http://www.usal.es/webusal/files/Plan%20estudios%20Derecho_mayo2014.pdf

<http://hls.harvard.edu/dept/academics/programs-of-study/>

<http://derecho.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/21.pdf>

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCursoLista?codcg=2&tipo=N>

http://carreras.ucu.edu.uy/index.php/carreras/derecho/abogacia?_ga=1.151062841.1667383169.1458713658#prettyPhoto

<http://www.fder.edu.uy/abogacia.html>

<http://www.cecar.edu.co/documentos/pep/PEP-DERECHO.pdf>

La necesidad de formación de los estudiantes de Derecho en Justicia Transicional

Una mirada desde el posconflicto

GLADIS ISABEL RUIZ GÓMEZ*
SHIRLEY ACUÑA CASTAÑEDA†

INTRODUCCIÓN

La justicia transicional es entendida como el conjunto de medidas judiciales y políticas que han utilizado los países sumergidos en conflictos armados no internacionales para lograr la reparación por las violaciones masivas a los de Derechos Humanos de que ha sido víctima la población civil. Estas medidas implican el ejercicio de la acción penal a través de procesos especializados en los cuales el victimario asume su compromiso con la verdad, la justicia y la reparación (Abad, 2012, p.22). Asimismo, implica el

* Abogada de la Universidad Simón Bolívar. Administradora Pública (ESAP). Especialista en Familia, Experta en Sistema Penal Acusatorio y Derechos Humanos. Máster en Derecho Procesal, Universidad de Medellín y en Derechos Humanos y Democracia, Universidad Alcalá de Henares, España. Doctorando en Filosofía con énfasis en Ciencias Políticas, Universidad Nuevo León de México. Diplomada en Derecho Laboral. Miembro del Círculo Nacional de Instructores (JCI). Docente, investigadora, integrante del grupo de Investigación Derechos Humanos, Cultura de Paz, Conflicto y Pos Conflicto. Coordinadora de Derechos Humanos, Facultad de Derecho 2003-2015. Coordinadora Internacionalización de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Vinculada a la Universidad Simón Bolívar desde 1998.

† Abogada egresada de la Universidad Simón Bolívar. Magíster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica, Universidad Alcalá de Henares de España. Doctorante en Ciencias Políticas, Universidad Rafael Bellosillo Chacín. Abogada Litigante, asesora jurídica, investigadora y profesora universitaria.

establecimiento de las comisiones de la verdad, los programas de reparación con enfoque diferencial y reformas institucionales que van de lo político a lo jurídico. Con este modelo de justicia se busca reconocer que los abusos a los Derechos Humanos deben ser apreciados como un eje transversal de una política de transformación para la restauración de la justicia, la reconciliación y el mantenimiento de la paz (Teitel, 2003, p.69).

DESARROLLO

Se colige que la justicia transicional interrelaciona muchos factores a la vez, en donde el compromiso adquirido inmiscuye a la sociedad en su conjunto. En otras palabras, es un tema amplio y complejo, objeto de grandes debates dada su proyección hacia lo jurídico, lo político, lo social, lo económico y lo internacional. Ilustrar tan importante institución que supera los ordenamientos jurídicos ordinarios, es reconocer su importancia en procesos de transición de la guerra a la paz y, por tal motivo, se requiere de un marco jurídico adecuado que no permita la impunidad, a la vez que facilite una adecuada reparación integral a las víctimas desde el compromiso consensuado de la no repetición, la reconciliación y el perdón (Rincón & Covelli, 2010, p.54).

En virtud de lo expuesto, en el presente capítulo se afirma que el proceso de justicia transicional implementado en Colombia se separa de la filosofía que orientan estos procesos, a la vez que, revictimizan a quienes ya han sufrido un menoscabo en sus Derechos Humanos con ocasión de la inobservancia al Derecho Internacional de los Derechos Humanos y las garantías de las víctimas y de la sociedad en cuanto a verdad, justicia y reparación.

Para lograr tal finalidad, partiremos de una aproximación al concepto de justicia transicional; seguidamente se procederá a exhibir

las relaciones y alcances que el concepto tiene en el imaginario social de la sociedad; ello por supuesto, desde una perspectiva jurídica, puntualizando los elementos esenciales de la justicia transicional y, por último, haciendo referencia a los derechos cuya titularidad recae en las personas consideradas víctimas del conflicto armado.

CONCEPTO DE JUSTICIA TRANSICIONAL

Para adentrar en la concepción de la justicia transicional no es necesario descifrar los escenarios en donde surge este modelo de justicia excepcional; tan solo es necesario estudiar someramente algunos momentos históricos que nos permitan dilucidar, sobre este concepto y su aplicación teórico-práctica en los actuales procesos de justicia transicional.

Las dos guerras mundiales que sacudieron al mundo se ejemplificaron como la etapa más oscura y cruenta de la humanidad. El inmenso número de víctimas cobró más que las simples vidas de los fallecidos, implicó el reconocimiento por el desconocimiento y desprecio de los Derechos Humanos, el total irrespeto a los condicionamientos humanitarios en medio de conflictos armados y la inexistente labor internacional para evitar tales actos (Alexander, 1990, p.35).

Terminada la II Guerra Mundial, los esfuerzos por la comunidad internacional para acabar esa oscurísima época humana se orientaron a emprender acciones restaurativas del orden global y, fue entonces que a mediados del siglo XX y, después de las dos guerras mundiales, las naciones constituidas en Estados democráticos se propusieron crear a través del Derecho un modelo de procesos que estableciesen la coyuntura entre un estado de violencia generalizada a uno pacífico en donde todo el sistema social,

la cultura, la política, sujetos directos o indirectos del proceso, se viera inmersa por una profunda transformación de la guerra a paz.

Surge entonces lo que se conoce como justicia transicional y su finalidad que, según autores como Uprimmy Yepes consiste en:

Los procesos de justicia transicional buscan, ordinariamente, llevar a cabo una transformación radical del orden social y político de un país, bien para reemplazar un estado de guerra civil por un orden social pacífico, bien para pasar de una dictadura a un orden político democrático. (Uprimmy, 2006, p.19)

Como colorario de lo anterior, los conflictos violentos de los últimos 50 años han tratado de ser sometidos a la justicia transicional en el afán de evitar la consecuencia de los crímenes de guerra y lesa humanidad, es decir, surge como una forma eficaz para luchar contra la impunidad y, además de ello, para poder garantizar los derechos que tienen las personas a la defensa judicial así como también a recibir una compensación por los daños causados.

En razón de lo expuesto, los procesos de justicia transicional emprendidos para el siglo XXI tendrían inexorablemente que emprender dos tipos de enfoques, por una parte un enfoque holístico de la situación y, por la otra, un enfoque restaurativo.

El enfoque holístico implica el estudio de la situación de transición, desde una visión global; en donde se busca una integración de todas las partes del conflicto, no solo desde el punto de vista de sus actores, sino también, de quienes han sido víctimas directas e indirectas de las acciones de esos actores del conflicto. Dentro de este orden de ideas, el tratamiento a efectuar sobre este escenario no se debe limitar a un enfoque jurídico de la situación, sino que debe ampliar el espectro aplicativo a realidades sociales estructurales e históricas,

hasta el punto de abarcar todas aquellas facetas que pudieron ser afectadas por los tentáculos del conflicto que se quiere abandonar (Casas-Casas & Herrera-Tolosa, 2008, p.200).

Frente a este requerimiento podríamos señalar que en Colombia se han adelantado varios procesos de paz, y estos han sido fallidos debido a la complejidad de los factores que en él intervienen, pero también, a la falta de un estudio de causas reales, la desconfianza que genera el Estado a través de sus instituciones y a los intereses de la pequeña comunidad poderosa del país que hacen de un proceso de paz en Colombia una polarización mediática, invisibilizando los múltiples beneficios de la justicia de transición, dentro de ellos sin lugar a dudas, la consolidación de la democracia y con ello la real conformación de una sociedad civilizada (Casas-Casas & Herrera-Tolosa, 2008, p.200).

La eficacia de estos mecanismos de justicia transicional para la consolidación de las democracias ha sido reconocida por diferentes autores. Uno de ellos, Lefranc establece:

...Las justicias de transición mejoran la calidad de las democracias, definidas éstas con un funcionamiento del medio de los profesionales de la política, particularmente respecto a la capacidad de estos profesionales actuar uno en relación con otro considerándose como adversarios y no como enemigos... (Lefranc Sandrinem, 2008, p.56)

Según Lefranc, lo que se busca es aplacar el conflicto existente brindándole participación política y profesional a las personas que han participado en las hostilidades, de tal forma que, en la interacción de ideas, seguramente controversiales, las mismas se consideren adversarios u oposición y no enemigos.

Ahora bien, atendiendo al enfoque restaurativo, se puede afirmar que el campo de estudio previo es mayor debido a las implicaciones de esta visión de reparación con una perspectiva de integralidad. Lo anterior implica la satisfacción de la víctima y la sociedad sobre las medidas que se adopten para cumplir con este propósito. Por ello la primera tarea es definir quién es una víctima, y dentro del enfoque colombiano a cuáles personas se les atañe tal calificativo.

La Naciones Unidas han señalado que una persona puede ser considerada víctima;

...cuando haya sufrido daños individual o colectivamente, incluidas lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdidas económicas o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que constituyan una violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos o una violación grave del derecho internacional humanitario... (Naciones Unidas, 2005)

Pese a lo anterior, en el caso colombiano la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) tuvo que resolver la disyuntiva que resultaba el enfrentar dos valores: la justicia y la paz. Todo, dadas las obligaciones internacionales que demandaba el Estatuto de Roma, que creó la Corte Penal Internacional, y que ordena a los Estados aplicar justicia a los responsables de delitos de lesa humanidad y delitos contra el Derecho Internacional Humanitario, DIH (Vanguardia.com).

Ante este escenario sale a la luz el concepto de justicia retributiva y la restaurativa. De la primera se deriva una de las grandes críticas al proceso de Justicia y Paz, pues esta estableció como

pena máxima la alternativa de ocho años de cárcel a los jefes del paramilitarismo. ¿Es esta una pena retributiva?

La segunda, tal vez la más esperanzadora, impone la obligación de verdad y reparación como mecanismo integral para restablecer derechos, reparar mediante indemnizaciones económicas y simbólicas, así como la incorporación de garantías de no repetición (Vanguardia.com).

Sin embargo, hoy más de 260 paramilitares postulados a Justicia y Paz no han revelado la verdad sobre los más de 30 mil crímenes, desapariciones, desplazamientos y toda clase de hechos violentos contra las mujeres.

Con el fin de mitigar los efectos nocivos de la Ley de Justicia y Paz, se implementa en Colombia la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011). Con ella, se establecen tres elementos fundamentales para determinar si una persona es víctima:

- **Aspecto temporal:** Aquellas personas que hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985.
- **Naturaleza de la conducta:** De manera particular la ley enmarca solo las víctimas por infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas Internacionales de Derechos Humanos. En ese sentido, se presenta una lista, a título indicativo y no taxativo, de algunas de esas conductas: Homicidio, Desaparición forzada, Secuestro, Desplazamiento forzado, Reclutamiento forzado, Tortura, Delitos contra la libertad e integridad sexual, Lesiones y tratos inhumanos y degradantes. Y por último.
- **Ingrediente normativo:** Es decir, que dichas conductas hayan ocurrido con ocasión del conflicto armado interno. (Unidad de atención a víctimas, 2015).

Tomando como base estos conceptos es menester precisar que es importante en la formación de estudiantes de Derecho que en sus planes de estudio se incorpore la Justicia Transicional frente al momento actual de posconflicto y se debe recordar, que el universo jurídico internacional, incluyendo la jurisprudencia y doctrina de órganos y tribunales de protección de Derechos Humanos, han reconocido y desarrollado los derechos del cual son titulares las víctimas, en medio de un proceso de justicia transicional. Dichas prerrogativas, se convierten en la plataforma sobre la cual se debe edificar un proceso de reconciliación al interior de una sociedad. Sin embargo, notamos en el texto de la ley factores de discriminación sospechosa al no permitir que víctimas del conflicto armado sin carácter internacional en Colombia con fecha de la ocurrencia del hecho victimizante anteriores al 1 de enero de 1985, puedan acogerse a la reparación económica que la ley otorga; pero peor aún es el hecho de que la mentada ley, solo coquetea con el derecho a la verdad, la justicia y otorga indemnizaciones irrisorias que se entregan por núcleo familiar excluyendo así el sufrimiento vivido por cada persona integrante de la familia y la forma en como el daño se representa.

Así las cosas, es de anotarse que el derecho a la verdad y a la justicia abarcan la investigación y juzgamiento a los perpetradores de las violaciones, y por último, el derecho a recibir una reparación integral que compense los daños causados.

Cabe resaltar que los referidos derechos son elementos interdependientes requieren ser realizados de manera plena con el fin de garantizar los demás derechos, más aún, cuando esos bienes jurídicos son la base de los procesos de justicia transicional.

DERECHOS DE LA VÍCTIMAS

A continuación pasaremos a describir brevemente a qué hace referencia cada uno de los derechos de las víctimas.

Verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición

La Comisión de Derechos Humanos, organismo especializado de la Organización de Naciones Unidas, sostuvo que:

En los últimos tiempos en la esfera del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se ha vuelto recurrente el planteamiento del derecho a la verdad como un derecho humano inalienable, a pesar de su falta de reconocimiento específico en tratados y convenios internacionales, cuyo desarrollo se logra a partir de la doctrina y la jurisprudencia de tribunales internacionales, principalmente por medio de dos importantes documentos elaborados por la comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas como son, “el Conjunto de Principios para la protección y promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad” y los “Principios y Directrices Básicos sobre el derecho a las víctimas de violaciones de derechos humanos a interponer recursos y obtener reparaciones” (Naciones Unidas, 2005, Res. 35)

Esa honorable Comisión decantó la forma como surgió la necesidad de establecer un orden jurídico que brindara la confianza necesaria para poder resolver un conflicto que tiene una polaridad de intereses; en la resolución número 35 amplía su concepción, esta vez señalando con puntualidad la importancia de uno de los requisitos vitales de la justicia de transición: la justicia, que implicaba el derecho a las víctimas de violaciones de derechos humanos a interponer recursos y obtener reparaciones.

Así las cosas, este derecho conlleva a la posibilidad que tiene toda persona para acudir ante la administración de justicia mediante la activación del aparato judicial para defender sus derechos fundamentales; es decir, permite acceder a la justicia mediante un mecanismo y con una finalidad en particular que ha de ser respe-

tado y garantizado por los Estados. Así, la Corte Interamericana ha señalado en casos como el de la Familia Barrios vs. Venezuela y Mejía Idrovo vs Ecuador que el artículo 25.1 de la Convención es una disposición de carácter general que tiene dos vertientes (Corte I.D.H, 2011): 1. En cuanto recoge la institución procesal del amparo –siendo esta la generalidad, como procedimiento sencillo y breve que tiene por objeto la tutela de los derechos fundamentales (Corte I.D.H, 1988), y 2. Como una obligación a cargo de los Estados de ofrecer, a todas las personas sometidas a su jurisdicción, un recurso judicial adecuado y efectivo que debe ser sustanciado con las reglas del debido proceso legal contra los actos violatorios de sus derechos fundamentales, no únicamente reconocidos en la constitución, la ley, sino también en la CADH (Corte I.D.H, 2012).

De lo anterior se colige tal y como ha explicado la Corte Interamericana de Derechos Humanos que, el artículo 25 de la Convención Americana, contiene la incorporación del llamado principio de la “Efectividad de los instrumentos”, según el cual, la inexistencia de un recurso adecuado y efectivo contra las violaciones a los derechos reconocidos por la Convención Americana constituye un atropello por el Estado Parte.

Que un recurso sea adecuado significa que, la función que deben desempeñar esos recursos dentro del sistema del derecho interno de un país, sea idónea para proteger la situación jurídica infringida. En todos los ordenamientos internos existen múltiples recursos, pero no todos son aplicables en todas las circunstancias. Si, en un caso específico el recurso no es adecuado, no hay necesidad de agotarlo. Así lo indica el principio de que la norma está encaminada a producir un efecto y no puede interpretarse en el sentido de que no produzca ninguno, o su resultado sea manifiestamente absurdo o irrazonable (Corte I.D.H, 1995). Un recurso debe ser, además, eficaz, es decir, capaz de producir el resultado

para el que ha sido concebido (Corte I.D.H, 1989); En otras palabras, no es suficiente la mera existencia del recurso o que sea formalmente admisible para que se predique de él su efectividad o eficacia, ya que este debe resolver la situación planteada a fin de ser real y verdadero. Por ello, es inadmisibles considerar efectivos y eficaces aquellos recursos que resulten ilusorios (Corte I.D.H, 1987).

Es decir, cuando en eventos el recurso sea inútil y ello se manifieste en la práctica porque el poder judicial carezca de la independencia necesaria para decidir con imparcialidad, o porque falten los medios para ejecutar sus decisiones, cuando se demuestre que los recursos son rechazados sin llegar al examen de la validez de los mismos, o si se comprueba la existencia de una práctica o política ordenada o tolerada por el poder público, cuyo efecto es el de impedir a ciertos demandantes la utilización de los recursos internos que, normalmente estarían al alcance de los demás o cuando se incurre en retardo injustificado en la decisión violentando así el plazo razonable. En casos como los citados, el acudir a esos recursos se convierte en una formalidad que carece de sentido.

En especial, debe resaltarse que la Corte Interamericana de Derechos Humanos en cuanto al retardo injustificado, ha sentado con ayuda del Tribunal Europeo de Derechos Humanos una teoría conocida con el nombre del plazo razonable, y ha señalado una serie de pautas que deben tenerse en cuenta para determinar los eventos en los cuales estamos frente a su incumplimiento. Así, en casos como Genie Lacayo vs Nicaragua, Masacre de Mapiripan vs Colombia, Valle Jaramillo vs Colombia, la Corte interamericana señaló que para determinar la razonabilidad del plazo en un proceso hay que tener en cuenta: 1. La complejidad del asunto, 2. La actividad procesal del interesado, 3. La conducta de las autoridades judiciales, y 4. La situación de la víctima durante el proceso (Cor-

te Europea de Derechos Humanos, 1991). En muchos eventos, la Corte Interamericana ha encontrado violación al artículo 25 de la CADH por procesos que sin mayor complejidad han perdurado en el tiempo hasta seis años, dada su ineficacia.

Ejemplos como los expuestos, han llevado a la honorable Corte Interamericana de Derechos Humanos en casos como el de Cesti Hurtado vs Perú, Suárez Rosero vs Ecuador y Blake vs. Guatemala a considerar que el artículo 25 de la Convención Americana, es y debe ser entendido como un pilar básico de la Convención Americana y del Estado de Derecho en una sociedad democrática (Corte I.D.H, 1999), toda vez que el derecho a la protección judicial implica el debido acceso a la justicia por parte de todas las personas bajo la jurisdicción del Estado, que permite a toda persona activar el aparato judicial y obtener de él una pronta y efectiva resolución. Así, al tener el estado de derecho y la democracia como soporte la protección judicial permiten la garantía del acceso a la justicia, y al respeto y garantía de los derechos humanos. En otras palabras, a través del Estado de Derecho se limita y controla el poder estatal y se protegen y realizan los derechos del individuo, surgiendo así el derecho de defensa de la persona frente al Estado, que se rige por el adecuado acceso a la justicia y las garantías procesales (Corte Constitucional, 1993). Lo anterior en el plano del Sistema Interamericano de protección de Derechos Humanos, permite entender que el artículo 25 de la convención se encuentra ligado con la obligación general del artículo 1.1 de la Convención Americana, al atribuir funciones de protección al derecho interno de los Estados Partes (Corte I.D.H, 2000); de lo cual se desprende que el Estado tiene la responsabilidad de diseñar y consagrar normativamente un recurso eficaz, pero también la de asegurar la debida aplicación de dicho recurso por parte de sus autoridades judiciales (Corte I.D.H, 2008).

De lo anterior se entiende la necesidad primaria de establecer unas bases regladas Principios y Directrices Básicas que permitan un mínimo de confianza jurídica con la cual puedan adelantarse procesos de justicia transicional y, que además de ser el sustento principio de todo proceso, establece, por su carácter básico, la prohibición de su desconocimiento, toda vez que, de lo contrario se habilitaría una transición sin justicia; de ser así, traduce inequívocamente a un mal precedente mundial y da vía libre a la comisión de delitos de todo tipo con perdón absoluto incluido. La justicia transicional busca por supuesto la paz pero ella acompañada de unos mínimos de justicia, verdad, reparación y garantías de no repetición.

Derecho a la verdad

La verdad como derecho en un proceso de justicia transicional es uno de los elementos esenciales para la consecución de una reconciliación social, ello debido a que con esta última no solo se busca la vinculación de la víctima o de sus familiares, sino también la reconstrucción histórica de las memorias del país.

Este derecho se entiende como el que tienen las personas a conocer la realidad y la motivación que llevó a una o grupo de personas a actuar de una forma perjudicial a la sociedad, como por ejemplo, para el caso colombiano, las masacres ocurridas en Mapiripán, Rochela, Pueblo Bello, El Salao, entre muchas otras.

Al hablar del derecho a la verdad desde una perspectiva internacional, notaremos que no se concibe como un derecho autónomo del cual se pueda predicar una tipificación expresa en un tratado internacional; para su reconocimiento los órganos y tribunales internacionales han realizado una conjunción de derechos en aras de determinar su existencia y alcance. En este sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos afirma que: El derecho a

la verdad se encuentra subsumido en el derecho de la víctima o sus familiares a obtener de los órganos competentes del Estado el esclarecimiento de los hechos violatorios y las responsabilidades correspondientes, a través de la investigación y el juzgamiento que prevén los artículos 8 y 25 de la convención (Corte IDH 2001). La Comisión Interamericana señala que el derecho a la verdad surge como una consecuencia básica e indispensable para todo Estado Parte, puesto que el desconocimiento de hechos relacionados con violaciones de los Derechos Humanos significa, en la práctica, que no se cuenta con un sistema de protección capaz de garantizar la identificación y eventual sanción de los responsables (CIDH, 1999).

Cabe analizar en este escenario, si el derecho a la verdad es propio de la víctima o los familiares de la víctima o de la sociedad en general; más aun, cuando se está inmerso en un conflicto armado nacional o internacional. Sobre este cuestionamiento, es menester señalar que el derecho a la verdad es uno con implicaciones globales, sociales, nacionales o internacionales, ello traduce que el derecho a la verdad no recae exclusivamente en la víctima directa o sus familiares, también considerados víctimas, sino en toda la sociedad, además de ello, el derecho a la verdad no es solo para los procesos de transición sino que en ellos recae con más atención este derecho debido al especial momento o coyuntura y la responsabilidad de los Estados de traducir los mecanismos necesarios para la búsqueda y obtención de la verdad, tal como lo señaló Najar (2009).

Los mecanismos para establecer el derecho a la verdad surgen conforme a las necesidades de cada caso; así por ejemplo, las comisiones de la verdad surgen como una herramienta para determinar la verdad de determinados hechos, sea por este u otro medio pero el derecho a la verdad no puede jamás desconocerse,

mucho menos atendiendo a su carácter principal en un proceso transicional. La verdad, además de ser un elemento esencial para la transición, también lo es para la reconciliación que se desprende del proceso de paz.

Probablemente, uno de los más importantes procesos de paz o de transición a la democracia es el que se refiere a la rendición de cuentas por las atrocidades del pasado o, en otras, a la manera de afrontar las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura o con ocasión del conflicto interno que se pretende superar. (Restrepo, 2005)

Como podemos observar, el derecho a la verdad surge como corolario indispensable para un proceso efectivo de justicia transicional. Lo que se requiere en estas situaciones es que dicha verdad sea dictada conforme a la capacidad real de producir efecto, respecto al fin perseguido, esto es, generar reparación. Para ello es necesario que cada afirmación validada como verdad dentro del proceso de justicia excepcional, deba estar respaldada con pruebas, para que ello no se convierta en una burla para las víctimas y en un beneficio de rebaja de pena para el victimario.

Para estos efectos, las comisiones de la verdad juegan un papel indispensable debido a que ellas desarrollan un papel investigativo que dotan de confianza las declaraciones hechas por los victimarios.

Derecho a la justicia

La justicia y la verdad se convierten, por lo observado, en elementos esenciales dentro de un proceso de justicia transicional. La justicia es una de las obligaciones más relevantes para el Estado en lo que atañe a estos procesos de justicia excepcional; ello en

razón a que se debe combatir todo tipo de impunidad que se pueda presentar en medio de estos procesos.

Muestra de ello es que la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha señalado que:

(...) El Estado tiene el deber de investigar las violaciones de los derechos humanos y procesar a los responsables y evitar la impunidad. La obligación de combatir la impunidad se explica por la convicción de que ésta propicia la repetición crónica de las violaciones de derechos humanos y la total indefensión de las víctimas y sus familiares. (Corte IDH, 1995)

Es claro que el argumento central del Estado para evitar investigar con debida diligencia es que no parece contar con el dinero requerido para tener varias líneas de investigación en atención a la magnitud histórica y teleológica del conflicto o, en el peor de los casos, a ello se le suma que no tiene los medios para reparar a todas las víctimas de violación a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Sin embargo, la reparación pecuniaria debe tenerse en cuenta para el logro de una reparación integral, las nuevas perspectivas aúnan a este tipo de reparación la integralidad concebida como una reparación completa y eficaz, la difusión por radio del perdón, el perdón público, documentales conmemorativos, estatuas, actos conmemorativos saltan como formas efectivas de reparación y compromiso real de integración. Así lo ha pautado la Corte Interamericana de Derechos Humanos en innumerables casos decididos por este tribunal.

El enunciar a este honorable tribunal es con el fin de señalar que dicha pauta es jurisprudencia y las mismas han tenido fundamento en criterios de tratados, doctrina y doctrina especializada y jurisprudencias, lo que traduce entonces en un esfuerzo por regla-

mentar la justicia de transición desde la observancia de los Derechos Humanos. Dicha reglamentación no se concibe como unas reglas-dogma o pétreas puesto que las particularidad del conflicto hacen dúctil en los criterios, es decir, no existe una regla compiladora de un proceso para la obtención de la paz. Sin embargo, la creación de principios básicos, tratados, jurisprudencias y demás, constituyen un esfuerzo para desarrollar parámetros útiles para la justicia transicional y que se adapten a las particularidades de cada caso.

(...) el hecho de que no exista una única fórmula para afrontar la transición no significa que no existan parámetros básicos de la justicia transicional o en transición. En efecto durante las dos últimas décadas, con ocasión de los éxitos y fracasos de las experiencias de transición, brevemente mencionadas, se han generado una serie de consensos internacionales en torno a los requerimientos básicos de la justicia en periodos de transición (...) estos consensos se ven reflejados en informes y declaraciones de órganos de los distintos sistemas de protección de los derechos humanos así como los tratados internacionales, en la doctrina y jurisprudencia que desde hace años integran el corpus iuris del derecho internacional público. (Botero & Restrepo, 2005)

CONCLUSIONES

En los planes de estudio de cualquier programa de Derecho en Colombia, debe estar la formación en justicia transicional ya que no es desconocido que hemos estado por muchos años en guerra, en conflicto armado. Y ahora, con la firma de los acuerdos dentro del proceso de paz se debe dejar de lado ya el conflicto armado colombiano como un conglomerado de hechos sociales que fijan las realidades como marginalidad formada de pobreza y desigualdad; a ello se le suma que el Estado en su interés de no

perder legitimidad por su inoperancia, involucró a la población civil en el conflicto, lo que produjo mayor descomposición y la gesta de guerra descontrolada, y hasta en algunos casos canibal, una paradoja que busca justificar la acción de la fuerza desde los diferentes sectores implicados.

Como bien se señaló en un artículo de Augusto Ramírez-Ocampo titulado Colombia y la Justicia Transicional:

...En nuestro país a lo largo de la vida independiente, se han saldado las guerras civiles y las confrontaciones armadas con 60 amnistías y 25 indultos, cuando la victoria militar no era tan aplastante que permitía la aplicación irrestricta de la justicia del vencedor (...) en Colombia, nunca antes, se había emprendido la difícil tarea de salvaguardar los intereses de la verdad, la justicia y la reparación frente a los procesos de paz con actores armados ilegales, el proceso de paz iniciado con los grupos autodefensas, también llamados paramilitares. En el año 2003, se adelantó en medio del debate sobre cuánto perdón y olvido deberían otorgarse para que renunciaran a las armas antes, durante el fallido proceso de paz con las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia FARC-EP. En el gobierno Pastrana (1998-2002), ni las organizaciones de la sociedad civil, ni la comunidad internacional, plantearon a las partes la aplicación de los principios de Joinet. Fue el proceso con las autodefensas que se adelantó después del Estatuto de Roma y que las alentó a recordar y exigir la salvaguarda de la verdad, la justicia y la reparación... (2008)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, I. O. (2012). Justicia transicional en tiempos del deber de memoria. *Ciencias Jurídicas y Política Internacional*.
- Alexander, J. C. (1990). *Las teorías sociológicas desde la segunda*

guerra mundial.

- Botero, C. & Restrepo, E. (2005). Estándares internacionales y procesos de transición en Colombia. En A. Rattberg (Comp.), *Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de la justicia transicional*. Bogotá: Universidad de los Andes, Corcas Editores.
- Casas-Casas, A. & Herrera-Tolosa, G. (2008). El juego político de las reparaciones: un marco analítico de las reparaciones en procesos de justicia transicional. *Papel político*, 13(1), 200.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Informe de la Comisión del 22 de diciembre de 1999 in re "Ellacuría S.J., Ignacio", Informe n° 136/99, caso 10.488, El Salvador, 22 de diciembre de 1999.
- Concepto desarrollado por la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. Consultado en: <http://www.unidadvictimas.gov.co/index.php/91-intranet/993-concepto-de-victima>. 20 de agosto de 2015.
- Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-049 de 1993 de 15 de febrero de 1993. Magistrado Ponente: Alejandro Martínez Caballero, Expediente: T-5569.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Familia Barrios Vs. Venezuela. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de noviembre de 2011. Serie C No. 237.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Caballero Delgado y Santana vs. Colombia, Fondo. Sentencia de 8 de diciembre de 1995. Serie C No. 22, Párr. 63.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Cesti Hurtado vs. Perú. Sentencia de 29 de septiembre de 1999. Serie C No. 56, párr. 121.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Durand Ugarte y Ugarte Rivera vs. Perú, Fondo. Sentencia de 16 de agosto de 2000. Serie C No. 68, párr. 101.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Forneron e hija vs. Argentina, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 27

- de abril de 2012 Serie C No. 242, párr. 107.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Godínez Cruz vs. Honduras, Sentencia de 20 de enero de 1989. Serie C No. 5, Párrs. 69 y 70.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Salvador Chiriboga Vs. Ecuador. Excepción Preliminar y Fondo. Sentencia de 6 de mayo de 2008. Serie C No. 179, Párr. 88.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Velásquez Rodríguez Vs. Honduras. Sentencia de 29 de julio de 1988. Serie C No. 4, Párr. 90.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Sentencia Caso "Castillo Páez vs. Perú", 27 de noviembre de 1998, Párr. 107.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Sentencia Caso "Paniagua Morales y otros vs. Guatemala, 25 de enero de 1995, Párr. 173.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2001). Caso Barrios altos vs. Perú.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Garantías Judiciales en Estados de Emergencia (arts. 27.2, 25 y 8 Convención Americana sobre Derechos Humanos). Opinión Consultiva OC-9/87 del 6 de octubre de 1987. Serie A No. 9, Párr. 24.
- Eur. Court H.R., Motta judgment of 19 February 1991, Series A No. 195-A, Párr. 30.
- Lefranc, S. (2008). La eficacia de la justicia de transición. En *El legado de la verdad: Impacto de la justicia transicional en la construcción de la democracia en la América Latina: Lecciones para Colombia*. Conference paper 3/b2007 Serie-Enfrentando el pasado (Dealing with the Past). Bogotá: Departamento Federal de Asuntos Exteriores de la Confederación Suiza.
- Mora, S. (2008). *La ley de justicia y paz en el marco de la Convención Interamericana de Derechos Humanos*. Bogotá: Ediciones Nueva Jurídica.
- Naciones Unidas, Asamblea General. Principios y directrices bási-

- cos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. A/RES/60/147. 24 de octubre de 2005.
- Naciones Unidas (2005). Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2005/102/Add.1, 8 febrero de 2005.
- Najar, E. (2009). *Derecho a la verdad y justicia transicional en el marco de aplicación de la ley de justicia y paz*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.
- Pizzota, O. & Gousset, V. (2008). La representación cartográfica de la violencia en las ciencias sociales colombianas. En S. Mora, *La ley de justicia y paz en el marco de la Convención Interamericana de Derechos Humanos*. Bogotá: Ediciones Nueva Jurídica.
- Orozco, I. (2008). La posguerra colombiana divagación sobre la venganza la justicia y la reconciliación, Análisis Político No. 46. En S. Mora, *La ley de justicia y paz en el marco de la Convención Interamericana de Derechos Humanos*. Bogotá: Ediciones Nueva Jurídica.
- Ramírez-Ocampo, A. (2008). Los impactos de la justicia transicional en la construcción de la democracia en América Latina. En *El legado de la verdad: Impacto de la justicia transicional en la construcción de la democracia en la América Latina: Lecciones para Colombia*. Conference Paper 3/b2007 Serie- Enfrentando el pasado (Dealing with the Past) Bogotá, Departamento Federal de Asuntos Exteriores de la Confederación Suiza.
- Rincón, T. & Covelli, T. R. (2010). *Verdad, justicia y reparación: la justicia de la justicia transicional*. Universidad del Rosario.
- Teitel, R. (2003). Genealogía de la justicia transicional. *Harvard Human Rights Journal*, 16.
- Uprimmy, R. (2006). *Las enseñanzas del análisis comparado procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano*. Bogotá: Editores Antropos.