

# **La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina**

**Director.**

Germán Palacio Castañeda

**Comité Científico Internacional.**

Laura Pautassi (Argentina)

Carlos Federico Mares (Brasil)

Víctor Manuel Moncayo (Colombia)

Manuel Jacques (Chile)

Felipe Gómez Isa (España)

Magdalena Gómez (México)

**Comité Editorial.**

Jairo Estrada Álvarez

Mario Aguilera

Germán Burgos

Jorge Carvajal

Andrea Becerra

**Junta Directiva ILSA.**

Manuel Jacques, presidente de ILSA (Chile)

Carlos Federico Mares (Brasil)

Debra Evenson (Estados Unidos)

Germán Palacio (Colombia)

Héctor-León Moncayo Salcedo (Colombia)

Magdalena Gómez (México)

Ramón Custodio López (Honduras)

Víctor Manuel Moncayo (Colombia)

**Dirección Ejecutiva ILSA.**

Jairo Estrada Álvarez - Director

Sergio Moreno Rubio - Asistente dirección

**Equipo de investigación ILSA**

Ana Lucía Maya Aguirre

Andrea Becerra

Angel Libardo Herreño Hernández

Fabián Enrique Oyaga Martínez

Germán Burgos Silva

Héctor-León Moncayo

Ismael Díaz Barbosa

Jorge Carvajal Martínez

Jesús Aníbal Suárez Montoya

María Eugenia Ramírez Brizneda

Margarita Flórez Alonso

**Pares académicos**

Germán Burgos, doctor en Derecho

Jorge Carvajal, doctor en Sociología jurídica

Eduardo Rodríguez, doctor en Sociología jurídica

© ILSA- Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos

Calle 38 N° 16-45, Bogotá, Colombia

Tels.: 2880416, 2884772, 2884437

Correo electrónico: [ilsa@ilsa.org.co](mailto:ilsa@ilsa.org.co), [ilsa@etb.net.co](mailto:ilsa@etb.net.co)Página web: [www.ilsa.org.co](http://www.ilsa.org.co)

ISSN colección: 0122225-2

ISSN este número: 9770122225001 00038

Ilustración de cubierta:

Corrección de textos: María José Díaz Granados

Coordinación Editorial: Publicaciones ILSA

Impresión: Gente Nueva Editorial

Bogotá, junio de 2009.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores y no compromete la opinión del Instituto de Estudios Colombianos de la Universidad de la Florida

Financiado con el apoyo del Gobierno de Canadá a través de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional en el marco del proyecto Red latinoamericana para la Educación en Derechos Humanos (REDLEIDH)



Agence canadienne de  
développement international

Canadian International  
Development Agency

# CONTENIDO

Presentación.....	7
Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización .....	11
Rogelio Pérez Perdomo	
Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social .....	29
Juny Montoya Vargas	
Educación jurídica ¿Crisis o realidad?.....	43
Tania Milena Figueroa Camacho	
La educación legal y los centros de investigación sociojurídica en Colombia.....	73
Jorge Carvajal	
La ética, los nuevos sistemas jurídicos y la formación profesional en derecho .....	103
Ramón Larauri Torroella	

## PRESENTACIÓN

---

En esta oportunidad, el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos - ILSA - presenta uno de los debates contemporáneos que es abordado desde diferentes ópticas y disciplinas. En efecto, con el reconocimiento del Derecho como un campo que involucra diferentes actores (operadores de justicia), se llama la atención sobre la formación de sus agentes más reconocidos: los abogados.

La formación de estos actores, caracterizada en general como educación legal o jurídica, afronta diferentes análisis que la enmarcan en una situación específica, y según ella demanda asumir ciertos retos o desafíos. Tal complejidad, relaciona tanto aspectos contextuales de formación, del lugar en el cual se desarrolla la educación legal, como discusiones y tensiones propias del Derecho, que involucra además diferentes visiones de las corrientes del Derecho.

La Revista inicia con el texto “*Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización*”, del profesor Rogelio Pérez Perdomo, de la Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela. El artículo hace referencia al éxito que, en términos económicos, han tenido las organizaciones de educación jurídica en América Latina y la profesión misma del derecho. El autor discute la connotación negativa que para algunos esto tiene, originada en que el crecimiento de las escuelas de derecho y del número de abogados estimularía el litigio generando una sociedad más conflictiva. Esta connotación negativa está ligada, más bien, al impacto que tal crecimiento tiene en la calidad de la educación y en la profesión jurídica en general (ejercicio profesional).

Pero, más allá de esta discusión, el autor llama la atención respecto de lo que motiva este crecimiento, sobre lo que hace que los aspirantes deseen realizar estudios de Derecho, lo cual se relaciona con la proyección de quienes se forman en lo que sería el ejercicio de la profesión jurídica. Así, apoyado en las fuentes bibliográficas, el autor reflexiona respecto de “las tareas y desafíos que ofrece la educación jurídica en esta agitada década inicial del siglo XXI”, para lo cual realiza una referencia histórica –refiriéndose al vínculo existente entre derecho y cambio social, y a los diferentes roles que en medio de ello se asumen– relacionando luego “la educación jurídica con las competencias del abogado” –haciendo referencia a “una especie de mapa de las destrezas necesarias y deseables para los profesionales del derecho”, y el relativo peso que a ellas se conceda– y refiriéndose, por último, “a los problemas de diversificación y estratificación de las escuelas de derecho y las implicaciones que tiene

para su acreditación y evaluación” –problemas entendibles desde la diversidad de destrezas ya mencionada y su incidencia en la calidad de los programas ofertados, e implicaciones comprensibles sumadas a las dificultades propias de los procesos de acreditación y evaluación–.

Por su parte, el texto “*Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social*”, escrito por la profesora Juny Montoya Vargas, proporciona importantes elementos de análisis. Se expone allí la importante incidencia del desarrollo de la educación legal y de los estudios de Derecho, en el ejercicio de la profesión jurídica y su relación con “los temas de interés público y de justicia social en América Latina”. Así, la influencia predominantemente formalista en la educación legal, se reflejaría en el papel que ejercen los abogados formados en ella y su concepción sobre el Derecho mismo, en una sociedad que afronta problemas sociales y que demanda soluciones.

No que sean ausentes los esfuerzos para lograr encaminar la educación legal como contribución a la solución de los problemas sociales, han sido muchos tales esfuerzos, sino que sus resultados “siguen siendo marginales”, lo cual tiene que ver con la manera en que en general se concibe la educación jurídica en el continente. La autora, así, caracteriza de manera general la situación de la educación universitaria en América Latina, refiriéndose en seguida a la tradición continental en que se enmarca la educación jurídica en esta región, ofreciendo “una hipótesis explicativa” de la “resistencia al cambio en términos de la forma en que el currículo de derecho se concibe”, y planteando así la importancia y necesidad de “reformar la concepción misma del currículo de derecho” en pro de “darle auténtica relevancia social a la educación jurídica en América Latina”, que de manera clara vincula la importante acción y decisión de facultades de derecho latinoamericanas.

Una presentación general de algunas posiciones frente a la situación y retos de la educación legal se encuentra en el texto “*Educación jurídica ¿Crisis o realidad?*”, escrito por Tania Milena Figueroa Camacho, en el cual se hace referencia a los aportes de diferentes autores que han tratado el tema en América Latina, Norteamérica y específicamente en Colombia. Pretende así este artículo, ofrecer un panorama de las consideraciones que al respecto del estado de la educación legal existe, sus factores determinantes y su incidencia frente a los diferentes retos o dificultades que se afrontan, para que, haciendo conciencia de ello se reconozcan las acciones que deberían emprenderse en el marco del desarrollo de la educación legal.

En el artículo “*La Educación Legal y los Centros de Investigación Sociojurídica en Colombia*”, escrito por Jorge Carvajal se expone la

importancia de los procesos de investigación socio jurídica; en particular se refiere al papel de los centros de investigación universitarios y su lugar en la formación jurídica, para lo cual, se define de manera enunciativa el objeto de estudio de la Sociología Jurídica, estableciendo algunos límites conceptuales, hace referencia a sus métodos de investigación.

Así, se aborda un análisis histórico de la manera como en Colombia se acogió la Sociología en las Facultades de Derecho, señalando que si bien Derecho y Sociología están vinculados estrechamente, existen aún reservas frente a la Sociología Jurídica en algunos ámbitos. De igual manera, se analiza el surgimiento de los Centros de Investigación Sociojurídica y de los denominados Estudios Sociojurídicos en Colombia. Para esto, se hace referencia al desarrollo normativo en esta materia que en la actualidad demanda, con la expedición de la Ley 1188 de 2008 el registro calificado de programas de educación superior haciendo que las instituciones de educación superior y en particular las facultades de derecho desarrollen “estrategias que den como resultado la creación de modelos de investigación institucional”, de manera diferente. En este artículo se hace referencia a las instituciones que han realizado aportes significativos a la Sociología del Derecho.

En el artículo “*La ética, los nuevos sistemas jurídicos y la formación profesional en derecho*”, el profesor Ramón Larauri Torroella, con su amplia experiencia de los temas educativos, sociológicos y jurídicos, se refiere a la manera cómo la crisis de la ética y la crisis ética, inciden en el derecho como fenómeno contemporáneo.

Para ello, en primer lugar menciona “rasgos de la crisis de la ética que han afectado al derecho”, haciendo referencia al debate actual entre las teorías éticas sustancialistas y procedimentalistas, el papel de la ética según ellas, involucrando tensiones tales como el individualismo frente a los valores comunitarios, para, en segundo lugar, hacer referencia a “la perspectiva ética del derecho ante la globalización y los nuevos sistemas jurídicos”. Se concluye señalando la importancia que reviste, para la formación jurídica, observar la historia, la actualidad y su perspectiva de futuro.

Como se observa, el tema de la educación legal contiene diversos enfoques o puntos de análisis la intensión del ILSA con este número es contribuir a enriquecer el debate en torno a la formación legal, no desde una perspectiva academicista, sino con la intensión de promover una mirada crítica que permita una educación más cercana a la realidad y demandas sociales.

# Desafíos de la educación jurídica lationamericana en tiempos de globalización\*

ROGELIO PÉREZ PERDOMO\*\*



El artículo estudia el éxito que, en términos económicos, han tenido las organizaciones de educación jurídica en América Latina y la profesión misma del derecho, este análisis lo desarrolla desde una perspectiva histórica y comparativa. Se discute la connotación negativa que para algunos esto tiene, originada en que el crecimiento de las escuelas de derecho y de número abogados estimularía el litigio generando una sociedad más conflictiva. Esta connotación negativa está ligada, más bien, al impacto que tal crecimiento tiene en la calidad de la educación y en la profesión jurídica en general.

**Palabras clave:** Profesión Legal, América Latina, Educación Legal.



The text explores the success that, in economic terms, have had legal education organizations in Latin America and the profession of law itself, this analysis is developed from a historical and comparative perspective. We discuss the negative connotation for some this has caused the growth of law schools and many lawyers encourage litigation by generating a more contentious. This negative connotation is closer to the impact that such growth has on the quality of education and the legal profession in general.

**Key words:** Legal profession, Latin America, Legal Education.

Si analizamos la educación jurídica de América Latina en términos económicos se puede apreciar el enorme éxito de las

---

\* Este artículo retoma la información contenida en Pérez Perdomo (2004), Pérez Perdomo & Rodríguez, eds (2006) y el conjunto de trabajos de varios autores sobre las experiencias de innovación en la educación jurídica de América Latina en la revista Derecho y Democracia nº 2 (2008b). La referencia a datos y aparato crítico será muy sucinta.

\*\* Universidad Metropolitana, Caracas

organizaciones que la ofrecen y del derecho como profesión. Hacia 1950 el número de estudiantes de derecho en cada uno de nuestros países variaba entre 20 y 40 estudiantes de derecho por 100.000 habitantes. 50 años más tarde la cifra relativa variaba entre 150 y 190, según los países. En los años que llevamos del nuevo siglo la cifra ha mantenido esa dinámica de crecimiento. Es cierto que la cifra de estudiantes universitarios ha crecido más velozmente, pero las escuelas de derecho se han mantenido atractivas y siguen siendo la opción preferida para un número alto de estudiantes. Por otra parte, el número de estudiantes en escuelas privadas de derecho se ha incrementado, lo cual implica que los estudiantes prefieren pagar por su educación, en vez de optar para carreras que pueden ser gratis. El mercado muestra que las escuelas de derecho son exitosas, tal vez en un grado mayor que las de economía, las cuales también han crecido, pero atraen a un número menor de estudiantes.

Una opinión frecuente es que tal crecimiento de las escuelas de derecho y del número de abogados es un rasgo negativo en la sociedad. Se dice que los abogados estimulan el litigio, lo cual haría a la sociedad entera más conflictiva. Las personas gastarían su dinero en pleitos judiciales. Las empresas serían las más perjudicadas porque tienen bolsillos más profundos y esto las hace más atractivas para ser demandadas. El resultado sería el aumento de los costos de producción y disminución de la competitividad. En resumen, el número de abogados sería directamente proporcional al número de litigios e inversamente proporcional a la competitividad de una economía. Tales opiniones e inferencias son erróneas, en parte porque sólo un porcentaje pequeño de abogados trabajan como litigantes y un número mayor cooperan en la construcción de relaciones de negocios más seguras y armónicas. Por otra parte, el litigio se produce como consecuencia de la afirmación de personas que reclaman derechos. Nadie consideraría una buena cosa que no podamos reclamar nuestros derechos por falta de abogados.

Hay otras opiniones negativas más preocupantes. Quienes han analizado la educación jurídica estudiando la calidad de la enseñanza y el impacto posible de los nuevos graduados en el ejercicio profesional y la sociedad en general han visto este crecimiento con alarma por motivos diferentes al número de abogados (por ejemplo, Pásara, 2005; Junqueira, 1999, 2004; Fix-Fierro & López-Ayllón, 2006; Fucito, 1997). Estos autores destacan que quienes ingresan a las escuelas de derecho no tienen una formación sólida y que buena parte de las escuelas de derecho ofrecen una educación de baja calidad. Las escuelas de derecho serían “fábricas de ilusiones” (Junqueira, 1999), y esto no deja de tener riesgos tanto para estudiantes y egresados como para la sociedad misma en la cual se desempeñarán como profesionales. Este trabajo comparte mucho de

los análisis y de las preocupaciones de esta literatura, pero se siente obligado a analizar por qué hay un número tan elevado de estudiantes de derecho, cuando seguramente es más divertido estudiar literatura, música o cocina, y tal vez más lucrativo estudiar mecánica automotriz o contaduría pública. Nótese que no menciono béisbol, fútbol o teatro, que pueden ser carreras simultáneamente más divertidas y lucrativas, pero tal vez más competidas por ofrecer menos plazas profesionales.

No es un análisis que pueda ser realizado con facilidad. Por supuesto, hay quienes han preguntado a quienes ingresan o proyectan ingresar a la carrera de derecho sobre los motivos para el ingreso a la carrera (Torres Arends, 2002, 1997), y de hecho lo pregunto cada vez que me corresponde enseñar introducción al derecho, pero me temo que la información que resulta no ayuda demasiado. Mi impresión es que los estudiantes mismos no tienen demasiado claro por qué estudian derecho ni qué hacen los profesionales del área. No los culpemos. Tampoco los profesores y los profesionales sabemos cómo se distribuyen los graduados de derecho entre las múltiples ocupaciones posibles. Son muy escasos los estudios sobre la ocupación de los graduados en derecho y son muy pocas las escuelas de derecho que se han ocupado de hacer el seguimiento de sus graduados (Falcao, 1984; Zolezzi, 1982).

En esta materia los estudios históricos son de gran apoyo. Por ejemplo, Gaitán Bohórquez (2002) destaca que en el siglo XIX colombiano, los abogados fueron las “huestes del estado”. Barman & Barman (1976) señalan un papel similar de los abogados en el Brasil imperial. Serrano (1994) y Pérez Perdomo (1981, 2004, 2008a) destacan que ocupaban sólo los rangos superiores del aparato estatal, pero esto era suficiente para proveer empleo y honor al exiguo número de abogados. En el siglo XX, los aparatos estatales de los distintos países de América Latina crecieron rápidamente, especialmente en las décadas de mediados de siglo, como consecuencia de las políticas de desarrollo nacional y las nuevas funciones que asumió el estado. Los abogados se habrían distribuido en toda la estructura del estado. Esta es una hipótesis plausible que puede ser formulada afirmando que los graduados en derecho están bien representados en la burocracia estatal, en comparación con otras profesiones, y que una parte importante de los graduados en derecho trabajan como funcionarios del estado.

La primera pregunta que una constatación como ésta (en el supuesto que la podamos realizar) sugiere, es por qué se ha preferido como funcionarios del Estado a los graduados en derecho sobre los graduados en otras áreas (como teología, ingeniería, ciencia política, economía o literatura). Una respuesta posible es que si suponemos a los graduados en derecho como acostumbrados a leer e interpretar leyes,

reglamentos, instructivos, memorandos, comunicaciones oficiales y demás instrumentos característicos del funcionamiento burocrático, y a tomar decisiones considerando tales documentos, los graduados en derecho tienen una ventaja sobre los graduados en ingeniería, economía u otras disciplinas.

A la vez si el estado ha crecido y se ha hecho más regulatorio todos aquellos que desean realizar actividades reguladas por el estado necesitan de los abogados para orientarse dentro del bosque de regulaciones y lidiar con los organismos estatales. De allí también el crecimiento de la ocupación de abogado “privado”, es decir de abogado que está al servicio de las personas privadas, especialmente de los negocios, la más regulada de las actividades privadas. Abogado “privado” se refiere sólo a la fuente de sus ingresos. Se supone que el abogado conoce las leyes y regulaciones públicas y es, en definitiva, un intermediario entre el Estado y los ciudadanos. Aun cuando el abogado asesore negocios entre ciudadanos o empresas privadas, la asesoría se hace tomando en consideración la regulación pública y eventualmente la posible intervención que terceros (incluyendo reguladores y jueces) pueden hacer en relación con esos negocios “privados”.

Cuando se plantearon políticas de privatización y descentralización el efecto neto ha sido una redistribución de funciones. Obviamente la relación entre el estado central y los entes descentralizados, y entre cualquiera de éstos y las empresas, ha requerido un número todavía mayor de personas entrenadas en derecho. Pero ¿se mantendrá la tendencia? El saber de los abogados en América Latina ha estado muy vinculado al derecho nacional. La época en que vivimos es la de creciente importancia de culturas globales, y a la vez, de reclamo de autonomía de lo regional.

Este trabajo no se propone aportar nuevos datos o llenar las lagunas que tenemos sobre los oficios de los profesionales del derecho. Lo que hacemos es apoyarnos en la bibliografía que existe, incluyendo la de la experiencia de los innovadores en los estudios jurídicos, para reflexionar sobre las tareas y desafíos que ofrece la educación jurídica en esta agitada década inicial del siglo XXI. El propósito es modesto. Si la reflexión puede ayudar a clarificar la posición de las escuelas de derecho en América Latina del presente, y en definitiva, ayudar a la persona que considera estudiar derecho, o a sus padres, a saber qué puede esperar de estos estudios y cuál escuela es la apropiada para lograr los fines que se propone, nos sentiríamos satisfechos. La referencia a la historia es inevitable y la realizamos en la primera parte. En la segunda, relacionamos la educación jurídica con las competencias del abogado. En la última, nos referiremos a los problemas de diversificación

y estratificación de las escuelas de derecho y las implicaciones que tiene para su acreditación y evaluación.

## HISTORIA E INNOVACIÓN

El tema de la educación jurídica está íntimamente vinculado al de la relación entre el derecho y el cambio social. Generalmente educamos jóvenes para que actúen en una sociedad por cuarenta o cincuenta años. ¿Cómo conocer qué requieren saber o saber hacer? ¿Qué riesgos tiene la persona que toma la decisión?

Tomemos un ejemplo. Hasta comienzos del siglo XIX los estudiantes de derecho podían escoger graduarse en una de las dos grandes ramas del derecho de la época: el civil o romano, y el canónico. En Venezuela, aproximadamente la mitad escogía el derecho canónico. No era una decisión equivocada: la Iglesia Católica era enormemente poderosa, el derecho canónico concernía a muchas de las relaciones entre las personas y los tribunales eclesiásticos eran muy importantes. Todos sabemos el rápido ocaso del poder temporal de la Iglesia en el siglo XIX y la pérdida de importancia del derecho canónico, materia que desapareció de los planes de estudio en la mayor parte de las escuelas de derecho. En 1830 ó 1850 el ejercicio del derecho canónico era mucho menos importante que a comienzos de siglo.

Más adelante responderemos a la pregunta obvia de qué pasó con los graduados en derecho canónico, pero nuestro tema inmediato es si el cambio social que estamos viviendo ha dejado atrás a las escuelas de derecho. El tema no es nuevo. Hace más de cincuenta años Dantas<sup>1</sup> (1955), un importante profesor y político brasileño, hizo el análisis de la educación jurídica tradicional del Brasil que básicamente consistía en charlas o conferencias de profesores que explicaban el articulado de códigos, y argumentó que era una educación que fallaba en preparar a los abogados para la sociedad moderna y compleja que él observaba desarrollarse. Dantas conocía bien la educación jurídica en el mundo, y percibió que las formas tradicionales de educación jurídica en Brasil (y en América Latina, podemos agregar), estaban produciendo un tipo de abogado inadecuado para el mundo más complejo y con mayor intensidad en las relaciones internacionales que ya se percibía. Recomendó una educación jurídica con mayor participación de los estudiantes, con uso de casos y más interdisciplinaria. Dantas destacaba que las escuelas de derecho de los Estados Unidos estaban preparando mejor a sus estudiantes que las latinoamericanas.

1 Francisco San Tiago Dantas (1911-1964) fue un profesor de derecho, político y diplomático brasileño muy importante en su tiempo.

Dantas probablemente anticipó el consenso entre los juristas de la élite en la época. Entre 1959 y 1964 se reunieron cuatro conferencias latinoamericanas de escuelas de derecho cuyas actas son un testimonio de lo que discutía en ese momento y de las reformas que se proponían. Estas reformas propuestas incluían la introducción de la discusión en clase y el método de casos, las técnicas de seminario y un enfoque interdisciplinario (Fix Zamudio, 1976; Wilson, 1989:393; Brown, 1961). En 1974, se reunió la quinta conferencia. Entre las conclusiones de esta conferencia (Riesco, 1976) estuvo “la superación de la llamada conferencia o lección magistral, introduciendo paulatinamente la exposición didáctica y la enseñanza activa”, la promoción de seminarios de investigación y la adopción del método de casos y estudio de problemas y expedientes. Advertía igualmente contra la confusión entre la enseñanza práctica y la clase activa. La conferencia recomendó también “la adopción de pautas pedagógicas que permitan una visión integral del derecho, y esto mediante el estudio de las vertientes históricas, sociológicas, filosóficas, políticas, etcétera, que explicitan y fundamentan la norma y la conducta normada” (Riesco, 1976:313). A comienzos de la década de 1970 García La Guardia (1976) ya detectó el consenso en las reformas que se consideraban necesarias.

Lo característico de estos planteamientos es su acento en la metodología: el uso de casos y problemas, y la “clase activa” o participación de los estudiantes, eran los puntos centrales. No era poco porque allí probablemente está el meollo de la educación. Un buen número de los reformistas estaban conscientes que podía implicar un cambio importante en el papel del profesor y de los estudiantes, que se quería pasar a una educación centrada más en éstos. La propuesta sobre el contenido era abandonar la explicación de códigos y leyes y hacer la educación más interdisciplinaria: que se destacara los elementos económicos y sociales del derecho.

No hubo realmente una discusión en el sentido de que nadie afirmó que el nuevo enfoque estaba equivocado. Nadie defendió la clase magistral como el método más adecuado para formar abogados o criticó lo interdisciplinario como un enfoque erróneo de los estudios jurídicos. Lo que hubo fue resistencia. Los partidarios de la tradición simplemente se negaron a cambiar. Entre los pocos argumentos que se asomaban estaba el que la clase magistral convenía más a la tradición romanista, pero no conocemos ningún estudio que haya sustentado históricamente tal argumento. En realidad, el argumento se basa en ignorancia de la historia del derecho y de la educación jurídica: los jurisconsultos romanos, los juristas medievales y los abogados hasta el siglo XVIII no se educaban con clases magistrales. Éstas fueron una innovación de comienzos del siglo XIX (Pérez Perdomo, 2004).

Sin embargo, quienes resistieron los cambios eran mayoría en todas las universidades establecidas y, como consecuencia de los conflictos que resultaron, los innovadores perdieron poder o prestigio (Lynch, 1981). No debe verse como banales guerras de palacio (Dezalay & Garth, 2002). Se estaba luchando por distintas concepciones del derecho, aunque los términos del conflicto no fueran explícitos. Los resultados de la controversia pueden haber sido dramáticos para muchos: hubo decanos y profesores que perdieron sus puestos y otros vieron bloqueadas sus perspectivas de ascenso en sus carreras. Es verdad que muchos de quienes perdieron poder en las universidades la adquirieron en la profesión: la formación más internacional e interdisciplinaria fue apreciada por un sector creciente y muy importante de clientes, especialmente por empresas transnacionales y organismos multilaterales.

¿Por qué hubo tal resistencia en la década de 1970? La innovación afectaba el rol del profesor. Era él el eje de la clase y de él emanaba el conocimiento, aunque se concibiera a sí mismo como transmisor de un conocimiento que estaba en las leyes y los tratados de derecho. En la educación centrada en el estudiante el conocimiento está en el material de estudio: el profesor organiza la discusión, sugiere vías, orienta el aprendizaje. Aunque el estudiante reconozca en el profesor una persona con un saber superior y una experiencia mayor, el nuevo rol requiere de una cierta modestia institucional, que incluye escuchar a los estudiantes. Como las escuelas de derecho estaban en crecimiento no había motivos para cambiar los métodos y contenidos. Para la mayor parte de profesores y responsables de programas o escuelas, las cosas iban bien y no había por qué cambiarlas. Sólo en la elite intelectual de la profesión se percibía que los profesionales del derecho estaban perdiendo terreno en las altas posiciones políticas y en la configuración intelectual de los instrumentos de análisis de la sociedad.

En las décadas finales del siglo XX el panorama cambió. Se crearon nuevas escuelas de derecho en parte porque la demanda estudiantil lo permitía. Un número de estas nuevas escuelas nacieron con una vocación de innovación, necesaria para distinguirse de las ya existentes y ofrecer al público estudiantil posibilidades distintas de carrera. El incentivo para la innovación está presente y un número de escuelas de derecho ha respondido a él. Ya no es posible decir que el peso de la tradición domina los estudios jurídicos en todas las escuelas de derecho. Es más bien la variedad entre las escuelas, que ofrecen diferentes locaciones geográficas, diferentes maneras de selección de estudiantes y profesores, diferentes planes de estudio y enfoques metodológicos, con lo cual ha aumentado la dificultad de escoger cuál escuela es la apropiada para el aspirante al ingreso. Mucho de lo que se propuso en las décadas de 1960 y 1970 ha comenzado a realizarse en la

práctica especialmente en las escuelas innovadoras: educación con mayor participación estudiantil, investigación interdisciplinaria (socio-jurídica y análisis económico del derecho, especialmente), educación clínica.

Las escuelas de derecho tienen en realidad un doble papel: son instituciones académicas y son centros de formación profesional. En la tradición romanista, la educación jurídica forma parte de las universidades desde la creación de éstas en el siglo XII. Aunque las universidades como institución han pasado por múltiples avatares en sus nueve siglos de historia, en el siglo XX se las concibió como las instituciones principales de creación y difusión del saber. En cambio, la formación profesional es fundamentalmente un entrenamiento en el saber hacer. En el siglo XIX esta escisión no generaba problema alguno porque el conocimiento jurídico era el conocimiento de las leyes y principios del sistema jurídico. La práctica se suponía que era la aplicación deductiva de los principios y reglas contenidos en las leyes. En todo caso, la universidad daba un título académico (bachiller, licenciado o doctor: en leyes, derecho o ciencias políticas y sociales, según los países) y un tribunal daba el de abogado después de un período de aprendizaje en el oficio.

Hasta la instauración de la clase magistral, en el derecho se usaba la disputa (derivada de la *question medieval*) como instrumento educativo. Los estudiantes aprendían en la universidad a usar el lenguaje del derecho, a discutir persuasivamente, a escribir con claridad y a usar fuentes variadas de conocimiento. El principal derecho estudiado era el romano y aun quienes se graduaban en derecho canónico debían estudiarlo. Por esto los graduados en derecho canónico no quedaron obsoletos cuando éste perdió su importancia práctica. Ellos no perdieron sus competencias fundamentales: sabían expresarse en términos jurídicos por escrito y oralmente, sabían argumentar, sabían localizar la información relevante.

Cuando las escuelas de derecho de América Latina abandonaron completamente las disputas como instrumento educativo y se centraron en clases de explicación de reglas y principios de los derechos nacionales, proveyeron mucha más información que en el pasado, pero disminuyeron la formación en habilidades para argumentar oralmente o por escrito. Al inicio esto no se percibió, pues la buena educación familiar y de secundaria de la élite social que tenía acceso a las universidades, suplía las limitaciones de los planes de estudio. El aprendizaje posterior en bufetes de abogados completaba la educación práctica. Pero la democratización de la educación superior y la masificación de las escuelas de derecho eliminaron esas posibilidades. De allí el diagnóstico de mediados de siglo XX de que la educación jurídica estaba en crisis. A pesar de una formación que dejaba que desear, los abogados encontraban empleo

y las escuelas florecieron. El mercado profesional tiene sus propios equilibrios y puede saturarse. Es probable que esto esté ocurriendo en algunos países en la actualidad, lo que ha hecho que las probabilidades de empleo se distribuyan desigualmente: hay egresados que podrán escoger su actividad profesional entre distintas posibilidades, mientras otros tendrán muchas dificultades en conseguir un empleo cualquiera. Las posibilidades de un egresado específico dependerán de muchos factores, como las redes de relaciones, y, en lo que nos concierne, el prestigio de la institución de donde egresa. Este es un tema que requerirá un análisis por separado.

## LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y LAS COMPETENCIAS DEL ABOGADO

Uno de los temas enunciados en la introducción es nuestra ignorancia en los oficios que efectivamente desempeñan los egresados de las escuelas de derecho. Sabemos que son muy variados. Sin embargo, hay determinados oficios que marcan a la profesión. En particular el de abogado, en sentido estricto, se convierte en una especie de marcador para la totalidad de los oficios de los profesionales del derecho ("abogados" en sentido amplio). Pero es importante tener en consideración que las competencias son bastante genéricas porque las ocupaciones son variadas.

Las competencias se relacionan con lo que debe saber hacer el profesional. Esto incluye el conocimiento del derecho propiamente tal, es decir, el conocimiento de las reglas y principios del derecho y del lenguaje que configura ese saber, pero también incluye otras destrezas. En la educación a través de la clase magistral se privilegia el conocimiento pero no se da importancia a los otros aspectos de la formación profesional. La tendencia reciente es prestar atención a la adquisición de esas otras destrezas. Por ello las escuelas de medicina, que entrenan a los estudiantes a trabajar con pacientes desde temprano en la carrera, han servido de modelo para esta visión de la profesión jurídica (Sullivan et al., 2007).

Por otra parte, el saber de los abogados estaba muy vinculado al derecho de un estado nacional determinado. La globalización, al multiplicar las relaciones entre personas de distintos estados y negocios que sobrepasan las fronteras nacionales, y facilitar la movilidad de las personas, incluyendo los profesionales del derecho, obliga a que se atiendan a otras destrezas, incluyendo entre ellas, la capacidad para localizar la información o el conocimiento, en vez de convertirse en una especie de repositorio de ese conocimiento como se esperaba en el pasado (Tuning América Latina, 2007; Pérez Perdomo, 2004).

Esto ha obligado a trazar una especie de mapa de las destrezas necesarias y deseables para los profesionales del derecho. Dada la escasa base empírica sobre la que se basan tales esfuerzos, es natural que las listas trazadas por distintos grupos de expertos o profesores varíen. Tuning América Latina (2007) elaboró una de esas listas. En la Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana, Caracas, se elaboró otra aproximadamente en 2003. Reproduzco esta última.

### COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE DERECHO

1	Conocer	Comprensión de los principios, conceptos y reglas en las áreas más importantes del derecho.
2	Razonar	Habilidad para reconocer los puntos jurídicos involucrados en conflictos sociales o económicos, identificar las reglas y principios pertinentes y sacar las consecuencias de la aplicación de esos principios y reglas.
3	Contextualizar	Comprensión de los aspectos sociales, económicos, históricos e ideológicos en los cuales está inserto el sistema jurídico
4	Valorar	Comprensión de la dimensión ética y de la relación entre ética y derecho en la regulación de la actividad humana
5	Argumentar	Habilidad para defender una posición, formulando con claridad los argumentos jurídicos coherentes que la apoyan.
6	Negociar	Habilidad para acercar posiciones en conflicto y lograr una solución aceptable para todos.
7	Escribir	Habilidad para expresar claramente por escrito ideas relacionadas con el derecho y regular relaciones jurídicas.
8	Hablar	Habilidad para expresar oralmente en público, con precisión y elocuencia, argumentos coherentes.
9	Investigar	Habilidad para buscar y clasificar la información relacionada con un problema determinado, y construir con esa información argumentos coherentes pertinentes para la comprensión y resolución de un problema.
10	Trabajar	Habilidad para acometer tareas independientemente o como parte de un equipo y tener la disciplina de cumplir con ellas.
11	Emprender	Habilidad para inventar formas de atender necesidades y resolver problemas reales usando los instrumentos legales que sean necesarios o útiles para ese fin.
12	Convivir	Capacidad para entender problemas y conflictos sociales, y situaciones individuales relacionadas con esos problemas, acompañada de la capacidad de imaginar las maneras como la acción orientada por el derecho puede ayudar a resolver estos conflictos y problemas (sensibilización social).

FUENTE: Escuela de Derecho. Universidad Metropolitana. Documento interno

El cuadro debe ser leído como el de competencias que se busca el estudiante adquiera en el curso de la carrera, naturalmente no en cada asignatura. Cada profesor determina qué competencias espera que los estudiantes adquieran en su curso, cómo espera lograrlo (metodología) y cómo evaluará los logros en la adquisición de esas competencias. Cada programa de curso no es así una mera lista de tópicos o temas, aunque el enunciado de tópicos estará presente porque el aprendizaje tiene un contenido.

El enfoque obliga que en determinados cursos como negociación, o solución alternativa de conflictos, el estudiante aprenda no sólo la teoría de la negociación sino que efectivamente se entrene en ella. O que en "pasantía" el estudiante se vea frente a responsabilidades reales de trabajo, contando con la supervisión tanto de un instructor o supervisor laboral como de un profesor que controla la experiencia. El propósito es que el estudiante aprenda a trabajar, aunque naturalmente aprende muchos aspectos prácticos del derecho y tiene ocasión de conversar con su supervisor laboral y su profesor sobre los aspectos sensibles del trabajo profesional dentro del sistema jurídico.

En otros cursos se busca que adquieran otras competencias. Por ejemplo, en el curso de filosofía del derecho, a mi cargo, en el cual el estudiante lee y discute textos filosófico-jurídicos y también algunos textos literarios relacionados con el derecho, se busca que el estudiante aprenda a razonar, contextualizar, valorar, argumentar, hablar y escribir. Como lee textos de Platón, Tomás de Aquino y Hobbes, entre otros filósofos del derecho, aprende algo de la materia. Personalmente creo que aprende más de Platón que recibiendo clases magistrales sobre el pensamiento de Platón, pero esto no es lo más importante. El ejercicio final de evaluación es un breve trabajo en el cual deben aplicar el bagaje de sus lecturas a una situación concreta (puede ser el comentario de un film o una novela). El ejercicio tiene una etapa de borrador, que se corrige y comenta, y una etapa de presentación formal. Esto ayuda a la expresión escrita.

En el curso de responsabilidad extra-contractual o de derecho del trabajo, el estudiante trabajará con textos legales y jurisprudenciales y seguramente el profesor querrá asegurarse de que el estudiante domine los principios y reglas principales de esas áreas, pero dependiendo del profesor, podrá insistir en la participación en clase o en otras actividades que estimulen y entrenen en el razonamiento jurídico y la expresión oral.

La distinción entre la vocación profesional y la vocación académica de las escuelas de derecho es considerablemente vieja (Eisenman, 1954) y se mantiene como guía hasta el presente (Sullivan

et al., 2007). En el presente las escuelas de derecho más académicas son las que ofrecen mayores facilidades para la investigación (como bibliotecas bien provistas) y cuyos profesores tienen los más altos títulos académicos y publican en revistas o editoriales académicamente acreditadas. Cuentan usualmente con el mayor prestigio, lo cual tiene una importancia profesional importante. Una institución que se centre exclusivamente en transmitir destrezas para trabajos profesionales sería vista como menos importante, con un nivel sub-universitario. Esto puede parecer un contrasentido por cuanto existe el consenso que la formación de profesionales es la tarea principal de las escuelas de derecho. ¿Cómo explicar esa aparente paradoja?

En realidad la investigación se descompone en distintas destrezas o competencias. Incluye buscar, localizar y organizar información, formular problemas, argumentar y expresarse con claridad. Esas competencias son también importantes para el ejercicio profesional que sobrepasa el nivel básico o mecánico. De allí que los egresados de la escuela de derecho donde se aprecia la investigación, donde hay un número de profesores que se ha distinguido en ella, generalmente son apreciadas porque forman mejores profesionales. También pueden salir de allí futuros académicos.

### **DIVERSIFICACIÓN Y ESTRATIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS DE DERECHO Y LOS PROBLEMAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

El ejercicio de enumerar las competencias de los profesionales de derecho que debe o puede buscar la educación jurídica tiene un límite real en la rica pluralidad de oficios que desempeñan y en la diversidad de las escuelas de derecho. En los países de América Latina, o al menos en Brasil, México, Argentina, Colombia, Venezuela y Perú, lo característico es la diversidad de las escuelas de derecho. Hay las que tienen tradiciones centenarias y otras de reciente creación. Hay grandes y pequeñas. Las hay con matrículas muy bajas, o muy elevadas, o gratis. Las hay con exigentes procesos de selección y otras con admisión sin obstáculos. Algunas tienen bibliotecas razonablemente bien provistas, y otras prácticamente carecen de ella, algunas tienen instalaciones cómodas y otras funcionan en galpones o en casas ruinosas. Los planes de estudio difieren enormemente: en algunos los planes básicamente se centran en los cinco códigos tradicionales (civil, penal, de comercio, de procedimiento civil y de procedimiento penal), en otros hay asignaturas-actividades o asignaturas-proyectos. Algunas escuelas buscan muy deliberadamente la excelencia, mientras otras sólo ofrecen el título. Naturalmente el prestigio entre las distintas escuelas de derecho es muy diferente.

Las consecuencias de la diversidad son importantes. El título profesional de derecho tiene un valor muy diferente, dependiendo fundamentalmente de la escuela que lo otorga y, como ya lo señalamos, puede ser muy importante para el desempeño profesional de sus egresados y esto tiene consecuencias importantes para el funcionamiento del sistema jurídico mismo. Algunas escuelas gradúan abogados que van a las firmas de negocios, otras gradúan personas que van a ser jueces y fiscales del Ministerio Público. Muchos graduados serán abogados con ejercicio profesional tradicional. Otros graduados lograrán con dificultad ocupar cargos bajos de la burocracia estatal. Otros seguramente no están preparados para ninguna actividad relacionada con el derecho pero no pocos intentarán ejercerlas.

El segmento que pertenece al estrato bajo de las escuelas ha llamado la atención de investigadores. Por ejemplo, Pásara (2005) describe escuelas de derecho improvisadas y de extrema baja calidad en el Perú, y el efecto que tienen los egresados mal preparados: los jueces se quejan de que abogados mal preparados dificultan enormemente su labor al plantear inadecuada o confusamente los casos; los ciudadanos que no pueden distinguir entre los abogados bien preparados y los demás pierden confianza en la labor de los abogados y se alienan del sistema jurídico. Esto es probablemente válido para otros países de América Latina. Pero es importante tener en cuenta que en el continente, naturalmente incluyendo también a Perú, hay escuelas de derecho serias, o de calidad, que gradúan abogados bien preparados. Determinados sectores de los clientes potenciales pueden distinguir entre los distintos tipos de abogados de aquellos bien preparados. La estratificación de la profesión puede ayudar a profundizar la desigualdad social e incrementar la diferencia de actitud ante el derecho de diferentes sectores sociales (Pérez Perdomo, 2004). En una época en que el estado de derecho se considera un valor importante, el deterioro de un sector de la educación jurídica puede tener efectos deletéreos para el funcionamiento de una sociedad en relación con tal valor o imagen normativa. Si una parte importante de los ciudadanos desconfía profundamente de los abogados y tribunales, la confianza en el sistema jurídico se verá comprometida. Un estado de derecho no puede consolidarse en tales circunstancias.

En general, en la mayor parte de los países existe conciencia en determinados sectores de que una educación jurídica de baja calidad plantea serios problemas políticos y sociales, aparte de ser un engaño a los propios estudiantes y a los usuarios de los servicios jurídicos que contratan abogados mal calificados. Sólo quienes tienen una confianza ilimitada en el mercado piensan que el mercado de servicios profesionales sabrá distinguir entre los distintos tipos de profesionales.

Aunque debe reconocerse que efectivamente existe un mercado de servicios profesionales y que cada profesional se situará en el nivel que le corresponda y buscará los oficios en los cuales pueda desempeñarse mejor, el mercado de las profesiones médicas, de abogados e ingenieros requiere una regulación mayor que en otras profesiones por los peligros que introduce en la sociedad la mala práctica profesional. Por ello en casi todos los países existen sistemas de acreditación y de evaluación, aunque el grado de desarrollo de esos sistemas es muy variable.

Conviene comenzar por elucidar la diferencia entre acreditación y evaluación, a pesar de la ambigüedad en el lenguaje común y la relación entre ambas. La acreditación frecuentemente está en manos de organismos estatales y generalmente conduce a la autorización de funcionamiento de una universidad o escuela universitaria. Naturalmente implica una evaluación del proyecto, o en el caso de escuelas ya funcionando, la evaluación de la manera como funciona. En los casos más graves el procedimiento puede conducir a la revocación de la autorización de funcionamiento. La no acreditación o el cierre de la institución son sanciones severas. Por ello generalmente la acreditación está a cargo de organismos oficiales. Una figura cercana es la admisión de una escuela o institución en una sociedad nacional o internacional. Tal admisión es una cierta garantía de que la institución es reconocida como par por aquellas otras que son miembros de esa organización. Por su consecuencia, tal "acreditación" es más cercana a una evaluación.

La evaluación como procedimiento específico se refiere al desarrollo de criterios para determinar cuáles instituciones educativas son mejores (o peores) que otras y el análisis de una institución en función de esos criterios. Cuando el sistema es diversificado la evaluación es mucho más compleja porque el modelo no es único y una institución educativa debe ser evaluada en relación con los fines que se propone o en relación con las funciones que cumple. Una evaluación en función de un único modelo de buena escuela de derecho puede resultar disfuncional para la sociedad.

Algunos países de América Latina, como Colombia y Brasil (Montoya Vargas, 2008; Junqueira, 1999) han desarrollado sistemas bastante elaborados de acreditación. En otros como México (Pérez Hurtado, 2008) han comenzado hacerlo, y otros, como Venezuela (Pérez Perdomo, 2008b), disponen de sistemas a la vez laxos y anticuados.

La evaluación de las escuelas todavía está menos desarrollada. Generalmente es muy informal y poco orientadora. Los estudiantes y sus familias disponen de muy poca información de cómo se comparan unas escuelas con otras, sus fortalezas y debilidades. Generalmente lo único disponible es prestigio positivo o negativo (buena o mala fama) de

las distintas escuelas que frecuentemente resulta del desempeño de sus egresados. Esta forma de evaluar es extremadamente imprecisa, pues no define los criterios de evaluación ni la confiabilidad de los procedimientos o metodologías de evaluación. Por otra parte, la evaluación informal es útil sólo para personas que ya tienen una buena información previa del funcionamiento del sistema jurídico y familiaridad con éste. Para vastos sectores de la sociedad las probabilidades de error son muy altas.

Algunos periódicos y revistas han intentado hacer evaluación de instituciones educativas y, en particular, de escuelas de derecho. La metodología que siguen es muy importante para juzgar la utilidad de la evaluación. Si se apoyan fundamentalmente en la opinión de un grupo de conocedores, el riesgo mayor es la subjetividad o que se divulgue masivamente la información que circula de boca a oído. La verdadera evaluación requiere un esfuerzo de definición de criterios y de búsqueda y análisis de información en relación con las instituciones evaluadas. Personalmente no conozco que estas publicaciones se estén realizando. Ante la proliferación de escuelas de derecho con muy diversas orientaciones y calidades sería importante que se realizaran.

Evaluación y acreditación son importantes, pero no están exentas de dificultades y peligros. Los sistemas laxos de acreditación no hacen sino dar la bendición oficial a escuelas de muy baja calidad que se convierten en verdaderos fraudes a los estudiantes. Un sistema así es tal vez peor que la ausencia de acreditación: compromete al estado en la existencia de instituciones de baja calidad y lo hace cómplice en el engaño a los estudiantes. Es equivalente a permisos sanitarios para alimentos o medicamentos que pueden dañar la salud del consumidor. Los sistemas mal diseñados pueden ser una rémora para la innovación.

Una dificultad mayor es la escogencia de evaluadores. La evaluación por burócratas puede desnaturalizar el procedimiento de acreditación o evaluación, haciéndolo girar sobre aspectos puramente externos. La evaluación por académicos que conocen la materia y con experiencia en tareas educativas en el área ofrece el escollo que el evaluador seguramente tendrá vinculaciones personales con profesores y autoridades de la escuela evaluada. La objetividad de los evaluadores puede convertirse en cuestión.

Los obstáculos no son insalvables. El acento en las competencias puede ayudar a propiciar la innovación y diversidad, a la vez que a considerar lo que realmente es central en el proceso educativo. Adicionalmente, puede facilitar liberar los estudios jurídicos de las estrechas fronteras nacionales: al desarrollar las competencias, entre ellas las de localizar, leer e interpretar las reglas jurídicas, la formación puede ser menos centrada en reglas nacionales. Esto facilitaría que

los estudiantes puedan escoger las escuelas de derecho fuera de sus fronteras nacionales y que los graduados puedan escoger más fácilmente el país en el cual van a ejercer. En ese sentido nuestra situación podría asemejarse a la de Estados Unidos donde los graduados de Harvard no están obligados a ejercer la profesión en Massachusetts o los de Stanford en California. Esto puede facilitar la circulación de estudiantes, profesores y graduados entre los distintos países de América Latina.

La existencia de organizaciones latinoamericanas, integrada por juristas académicos de distintos países, puede ser de extrema utilidad para la evaluación de las distintas escuelas.

En el fondo, en la perspectiva que estamos presentando, el gran desafío para las instituciones de la educación jurídica de América Latina es convertirse en verdaderamente latinoamericanas.

## REFERENCIAS

- Barman, Roderick & J.Barman (1976): "The Role of the Law Graduate in the Political Elite of Imperial Brazil" *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*. P. 18.
- Dantas, San Tiago (1955): "A educação jurídica e a crise brasileira" *Revista Forense*, p. 159.
- Dezalay, Yves & B.Garth (2002): *The internationalization of palace wars: lawyers, economists and the contest to transform Latin American states*. Chicago. University of Chicago Press.
- Eisenman, Charles (1954) : *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur / Droit*. Paris. UNESCO.
- Falcão, Joaquim (1979): "Lawyers in Brazil: Ideals and Praxis". *International Journal of the Sociology of Law*, p. 7.
- Falcão, Joaquim (1984): *Os advogados. Ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife. Fundação Joaquim Nabuco y Editora Massangana.
- Fix-Fierro, Héctor & S.López-Ayllón (2006): "¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en México contemporáneo". En H.Fix-Fierro (ed): *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fix Zamudio, Héctor (1976): "En torno a los problemas de la metodología del derecho". J.Witker (compilador): *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fucito, Felipe (1997): "La profesión jurídica: un estudio cualitativo" *Revista de Sociología del Derecho*. No. 12. (Buenos Aires).
- Fuentes-Hernández, Alfredo (2002): "Globalization & legal education in Latin America. Issues for law and development in the 21st Century". Paper. American Association of Law Schools. New Orleans.

- Gaitán Bohórquez, Julio (2002): *Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del estado colombiano*. Bogotá. Centro Editorial de la Universidad del Rosario.
- García Laguardia, Jorge Mario (1976): "La universidad latinoamericana y la formación de los juristas". J.Witker (compilador): *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Junqueira, Eliane (1999): *Faculdades de direito o fábrica de ilusões?* Rio de Janeiro. IDES & Letra Capital Editora.
- Lynch, Dennis O. (1981): *Legal roles in Colombia*. Uppsala, Scandinavian Institute for African Studies, & New York, International Center for Law in Development.
- Montoya Vargas, Juny (2008): "La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de los Andes". En *Derecho y democracia*, 2 (Caracas).
- Pásara, Luis (2005): *Los abogados de Lima en la administración de justicia. Una aproximación preliminar*. Lima. Justicia Viva.
- Pérez Hurtando, Luis Fernando (2008): "Evaluación, reconocimiento y acreditación educativa en México: espacios de innovación para la innovación en la enseñanza del derecho". En *Derecho y democracia*, 2 (Caracas).
- Pérez Perdomo, Rogelio (1981): *Los abogados en Venezuela. Estudio de una élite intelectual y política, 1780-1980*. Caracas. Monte Ávila.
- Pérez Perdomo, Rogelio (2004): *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Pérez Perdomo, Rogelio (2006): "La educación jurídica en Venezuela 1960-2005: expansión y diferenciación". R. Pérez Perdomo & J. Rodríguez, compiladores: *La formación de los abogados en América Latina. Tendencias y desafíos*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Pérez Perdomo, Rogelio & Julia Rodríguez, compiladores (2006): *La formación de los abogados en América Latina. Tendencias y desafíos*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Pérez Perdomo, Rogelio (2008a): "Los juristas como intelectuales y el nacimiento de los estados nacionales en América Latina". En C.Altamirano (director): *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires. Katz
- Pérez Perdomo, Rogelio (2008b): "Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas". En *Derecho y democracia*, 2 (Caracas).
- Riesco, José Antonio (1976): "Conclusiones de la V conferencia de facultades y escuelas de derecho de América Latina. Informe del Relator General". J.Witker (compilador): *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. (La conferencia se realizó en 1974).
- Serrano, Sol (1994): *Universidad y nación. Chile en el siglo XX*. Santiago. Editorial Universitaria.
- Sullivan, Colby, Wegner, Bond & Shulman (2007): *Educating lawyers. Preparation for the profession of law*. San Francisco. Wiley.

- Torres Arends, Irene (1997): *Educación jurídica y razonamiento*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Torres Arends, Irene (2002): *Cultura jurídica y estudiantes de derecho. Una medición de la cultura jurídica en Venezuela*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina* (Informe final. Proyecto Tuning, América Latina). Bilbao, Universidad de Deusto. Groningen, Universidad de Groningen. 2007.
- Wilson, Richard (1989): "The New Legal Education in North and South America". *Stanford Journal of International Law*, 25.
- Zolezzi Ibárcena, Lorenzo (1982): *La profesión de abogado en Lima (una aproximación empírica)*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

## Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social

JUNY MONTOYA VARGAS\*



Se explora la tesis de que gran parte de las posibilidades y de las limitaciones para que se dé una vinculación relevante entre la profesión del Derecho y los temas de interés público y de justicia social en América Latina se origina en la forma en que los abogados son educados y, específicamente, en la forma en que los estudios de Derecho son concebidos. Un programa de estudios formalista, centrado en el estudio de las normas vigentes y aislado de los aportes de las demás ciencias sociales, como el que predomina en América Latina, contribuye de manera importante en la producción de técnicos jurídicos con poca conciencia acerca de su papel en la sociedad y del papel que al Derecho le cabe en el mantenimiento o en el mejoramiento de las condiciones que caracterizan a nuestras sociedades.

**Palabras clave:** educación jurídica, formalismo jurídico, responsabilidad social,



This article explores the thesis that most of the possibilities and limitations for developing a connection between the legal profession and issues of public interest and social justice in Latin America depends on how lawyers are educated and, specially, on how legal education is conceived. A formalist curriculum, focused on the study of the laws in force and alienated from the contributions of other social sciences –as it is the case of legal educa-

\* Profesora asociada de la Universidad de los Andes, PhD en Educación de la Universidad de Illinois, abogada y especialista en Derecho Comercial de la Universidad de los Andes, en donde ha sido directora del Centro de Investigaciones Sociojurídicas, CIJUS y coordinadora del Programa Sócrates de formación de docentes de la Facultad de Derecho. Actualmente es la directora del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, y directora del grupo de investigación "Educación en las disciplinas".

tion in Latin America, contributes significantly to produce legal technicians with little consciousness about their role in society and about the role that Law plays in the continuance or the improvement of the conditions that describe our societies.

**Key words:** legal education, legal formalism, social responsibility.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por la falta de relevancia de la educación jurídica para aportar a la solución de los problemas sociales parece ser una constante de los últimos cuarenta o cincuenta años en América Latina, sin embargo los avances a ese respecto parecen haber sido pocos. En mayo de 1969, por ejemplo, cuatro universidades colombianas, Andes, Externado, Antioquia y Cauca fundaron la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho (ARED), orientada a mejorar la imagen del derecho frente a la comunidad y a incrementar la calidad y la *relevancia social* de la educación jurídica. Para cumplir su propósito, la ARED se propuso realizar varias actividades colaborativas, como publicaciones, intercambio de profesores y estudiantes y la asignación de créditos académicos por asistencia jurídica, lo que se constituyó en el origen de los consultorios jurídicos en el país. Después de todos estos años e independientemente de la suerte que haya corrido la ARED, parecería ser que la asistencia jurídica gratuita e individual que a través de los consultorios jurídicos se presta sigue siendo la mayor contribución, cuando no la única institucionalizada y generalizada que las facultades de derecho hacen a la comunidad en la que se inscriben.

Múltiples iniciativas como la mencionada por incrementar la relevancia social de la educación jurídica se han desarrollado en los últimos años a lo largo y ancho del continente. Resultan particularmente significativas las experiencias de varias facultades de América Latina en distintos frentes. En primer lugar, las reformas a la enseñanza del derecho inspiradas por el interés de preparar mejor a los futuros profesionales para responder a las necesidades reales de nuestras sociedades, tales como las adelantadas por la Universidad Diego Portales de Chile, Torcuato Di Tella y Palermo en Argentina, la Universidad Católica del Perú y Los Andes de Colombia. En segundo lugar, el establecimiento de clínicas de interés público, encaminados a superar las limitaciones de los consultorios jurídicos hasta ahora centrados en ofrecer asistencia a problemas individuales, entre los que se destacan los esfuerzos realizados por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad de Palermo en Argentina, la Universidad Católica del Perú, la Universidad Diego Portales de Chile y la Universidad del Rosario de Colombia.

Finalmente, el establecimiento de redes de cooperación, tal como la red universitaria sudamericana de acciones de interés público.

Podrían enumerarse muchos esfuerzos similares, sin embargo, los resultados de los mismos siguen siendo marginales dado que la caracterización general de la educación jurídica en el continente se sigue retratando como ampliamente descontextualizada e irrelevante frente a las necesidades más acuciantes de la región, sobretodo en relación con temas de interés público y justicia social. A riesgo de ofrecer una visión demasiado pesimista de la educación jurídica en la región, es a esa caracterización que sigue siendo la general, a pesar de todo, que me voy a dedicar en las próximas páginas.

En la primera sección, haré una caracterización general de la situación de la educación universitaria en América Latina; en la segunda parte, caracterizaré la educación jurídica en América Latina y de la tradición continental en que se inscribe, reseñaré las principales críticas que dicho modelo de educación ha recibido y sigue recibiendo y avanzará una hipótesis explicativa de su resistencia al cambio en términos de la forma en que el currículo de derecho se concibe. Finalmente, planteo la necesidad de reformar la concepción misma del currículo de derecho y no simplemente adicionarle cursos o actividades de contenido social, como única alternativa viable para darle auténtica relevancia social a la educación jurídica en América Latina.

## CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La primera característica que quiero resaltar en relación con la educación superior en América Latina es que se encuentra anclada dentro del modelo de educación universitaria originado en Europa continental. Desde sus orígenes en la edad media, la educación profesional dentro de esta tradición ha hecho parte de la educación universitaria, de orientación académica y teórica, por oposición a la tradición anglosajona en la que por varios siglos el aprendizaje del derecho se limitó al entrenamiento en la oficina de un abogado o juez sin que se requiriera ninguna acreditación académica para el ejercicio de la profesión (Johnson, 1978).

Aunque la educación jurídica en América Latina es heredera de este mismo modelo educativo caracterizado supuestamente por su orientación académica, existen importantes diferencias entre la educación universitaria en Europa y América que vale la pena considerar. Sin duda alguna, las diferencias más notables atañen a la cultura académica, a la cobertura y al papel de la universidad privada. En cuanto a la cultura académica, Witker (1976) define bien esta diferencia describiendo a las

universidades europeas como organizaciones “profesionales” para la producción científica mientras que las universidades latinoamericanas serían organizaciones “no profesionales” con el mismo propósito. A dicha conclusión llega observando que de los profesores latinoamericanos se espera que se dediquen a la docencia y se mantengan actualizados en su campo de enseñanza mientras que de los europeos se espera además que adelanten investigación y que publiquen. Estas expectativas se corresponden por supuesto con el bajo número de profesores de tiempo completo y de dedicación exclusiva al trabajo académico que existen en Sur América por oposición a Europa (Witker, 1976). Esto hace que la orientación académica de la educación profesional en América Latina se vea bastante disminuida por la formación y dedicación misma de los docentes que la tienen a cargo.

En relación con la cobertura, debe decirse que frente a la masificación que caracteriza a la educación superior en Europa, la educación superior en América Latina a pesar de algunos intentos por ampliar su cobertura sigue siendo de élite, no en el sentido en que lo es por ejemplo la educación jurídica en Estados Unidos, basada en un sistema de selección meritocrática, sino porque ofrece educación solo a un pequeño porcentaje de la población que la requiere y, dentro de ella, solo a las clases más altas. Al respecto resultan significativos los datos sobre la cobertura de la educación superior en América Latina: Argentina 42%, Brasil 15%, Chile 31%, Colombia 15%, México 16%, Venezuela 25% (Anuario UNESCO, 1999, citado por Bermúdez, 2002). En 1999, Colombia tuvo 832.548 alumnos de pregrado, de un total de 5'826.088 jóvenes entre los 18 y los 24 años (ICFES, citado por Bermúdez, 2002). Cada año en Colombia 367.000 estudiantes terminan el bachillerato. De ellos, solo 207.000 son admitidos a las universidades Echeverry, citado (Jerez, 2002).

Por su parte, en Colombia el 66% de los estudiantes de educación superior provienen de los niveles de ingreso superiores, mientras que el 12% proviene de los 3 niveles inferiores (Carlson, 1992). Si las cifras fueran comparables, esta situación estaría empeorando en la última década, pues de acuerdo con el DNP solo el 9% de los estudiantes de la educación superior provienen de los estratos 1, 27% del estrato 4, y 52% del estrato 5 (Jerez, 2002).

Finalmente, la universidad privada juega un papel más importante en la educación superior en América Latina que en Europa. En Brasil, Chile, y Colombia, por ejemplo, el sector privado tiene más cobertura que el sector público. En el año 1998, el 59% de los estudiantes colombianos de educación superior se encontraban inscritos en universidades privadas y de las 166 instituciones de

educación superior, 79 eran públicas y 85 privadas (Brunner, 1993). Para el año 2002, de las 264 instituciones de educación superior, 83 eran públicas (31.4%), y 181 privadas (68.6%) (Bermúdez, 2002). Este papel preponderante de la educación privada surge como consecuencia de la falta de cobertura del sector público en la mayoría de países y a importantes diferencias de calidad entre la educación pública y la privada en muchos casos.

Al interior de América Latina además, existen importantes diferencias en cuanto a los recursos de que disponen las universidades públicas y privadas incluso al interior de un mismo país. Y, dentro de las universidades privadas, entre las financiadas por la iglesia y aquellas que son auto-financiadas, las cuales, salvo las contadas y notorias excepciones que corresponden a unas cuantas universidades de élite, como consecuencia de la necesidad de generar recursos tienden a no realizar investigación sino a concentrarse en la preparación de profesionales en carreras de bajo costo y alta demanda, a no contratar profesores de tiempo completo, y a invertir únicamente en la construcción de edificios (Brunner, 1993). Así, el sistema de educación superior en América Latina replica una estructura social estratificada en donde notables y dolorosas diferencias, desde un punto de vista democrático, pueden apreciarse entre la calidad de la educación superior ofrecida en unas cuantas universidades privadas y públicas y la vasta mayoría de universidades privadas. El caso de las facultades de derecho es significativo en este sentido (República de Colombia: Ministerio de Justicia y del Derecho, 1995).

Así pues una característica notable de la educación superior latinoamericana es su participación en un sistema estratificado que lejos de otorgar herramientas para la reducción de la brecha entre clases sociales, replica la estratificación y fomenta el aumento de la brecha por vía de ofrecer educación de mejor calidad a los mas privilegiados, potenciando así su capacidad de incrementar sus privilegios mientras que ofrece educación de mala calidad a los menos privilegiados frustrando así sus expectativas de superación y movilidad social (Bourdieu, 1977).

Considero importante tener en cuenta estas cifras no solo porque ellas ponen de presente la existencia de importantes diferencias de calidad entre la educación que reciben unos cuantos estudiantes de élite y la que recibe la inmensa mayoría de alumnos de la educación superior en la región, sino porque permiten entender la dimensión real que el problema de una educación profesional como la que recibe la mayoría de estudiantes de derecho en Latinoamérica y que a continuación se caracteriza, representa para nuestras sociedades.

## LA TRADICIÓN CONTINENTAL DE NUESTRA EDUCACIÓN JURÍDICA

Damaška (1968) identifica tres elementos que pueden ser considerados como distintivos de la educación jurídica continental: enseñanza de la “gramática del derecho,” enseñanza de las normas vigentes a través de una “visión panorámica” y enseñanza de la “lógica interna” del derecho. En palabras más precisas, aprender la “gramática” equivale a memorizar una larga serie de conceptos generales y abstractos, la visión panorámica se refiere al estudio sistemático de los principales códigos y leyes vigentes y la lógica interna del derecho se refiere a la dogmática, según la cual la totalidad de las normas concretas consagradas en el derecho positivo pueden ser derivadas de una serie definida de principios abstractos. Estos tres elementos se consideran requisitos esenciales para la comprensión del derecho dentro de la tradición continental y los tres contribuyen a mantener el mito de la educación jurídica tradicional como algo inmodificable. Su conocimiento equivale a tener una visión unitaria del “todo del derecho” y, por lo tanto, a dominar la “ciencia del derecho.”

De la combinación de los tres elementos mencionados, pero especialmente de la idea de la “visión panorámica” se deriva la necesidad de ofrecer un currículo enciclopédico y progresivo que transmite la falsa idea de que existe una línea continua de evolución entre las reglas del derecho romano, cuando no anteriores, y las normas hoy vigentes en nuestros países. El resultado es la transmisión a los estudiantes de una imagen falsa en términos históricos y geográficos, del *todo* del derecho como si fuera un sistema unitario y coherente y de un currículo saturado por la necesidad de cubrir de manera exhaustiva las normas vigentes en las principales ramas del derecho. Normas, que por lo demás se multiplican a medida que la especialización y tecnificación aumentan. Por otra parte, la realidad social, económica o política en que dichas normas surten o no efectos queda obviamente excluida por razones de tiempo del ya saturado currículo jurídico.

Por su parte, la idea de la “ciencia del derecho” se reduce en la educación jurídica continental a aprender a derivar aplicaciones a casos particulares a partir de normas y principios generales. Para que “pensar como abogado” pueda reducirse a dichas operaciones, debe suponerse que todo el derecho puede ser derivado por vía de deducción lógica de un conjunto acotado de principios que funciona de manera autónoma con respecto al resto de sistemas sociales. No sobra anotar que si ello fuera cierto, el estudio de los códigos y leyes particulares sobraría: ¿por qué, si todas las reglas particulares pueden derivarse de unos cuantos principios

fundamentales, la enseñanza del derecho no se reduce al estudio de los principios? ¿por qué tradicionalmente en nuestro sistema de educación jurídica ha estado presente la preocupación por enseñar de manera tan extensa y exhaustiva como sea posible las reglas vigentes en cada una de las áreas? Tal vez porque la idea de la “ciencia del derecho” describe malamente lo que el derecho es.

La idea de la “ciencia” del derecho solo puede sostenerse en estos términos a partir de una falsa concepción de lo que es la ciencia y de lo que es el derecho y de cómo operan. En el primer sentido, supone reducir el concepto de ciencia al de lógica deductiva, ignorando los procesos de creación, verificación y falsación de hipótesis y de argumentación en que los avances de la ciencia consisten (Kuhn, 1996; Popper, 1965). En relación con el derecho, también implica una reducción de su ámbito a la derivación deductiva de reglas particulares a partir de principios generales, ignorando los procesos políticos, económicos, sociológicos, argumentativos y de otro orden que intervienen en la creación, interpretación y aplicación de las normas jurídicas (Llewellyn, 1930).

Así pues, a pesar de su larguísima historia, una larga insatisfacción acompaña a la educación jurídica continental tal como tradicionalmente ha sido caracterizada. Solo para citar algunos ejemplos en el antiguo continente, la educación francesa ha sido criticada por ser elitista, demasiado teórica, memorista y acrítica, entre otras cosas (Carbonneau, 1980); la alemana por basarse casi exclusivamente en la cátedra magistral, la enseñanza de los códigos vigentes y su aplicación solo a casos hipotéticos, la restricción del programa de estudios al estudio de la dogmática, su falta total de exposición a las otras ciencias sociales y la ausencia de desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión (Blankenburg & Schultz, 1988); la educación jurídica italiana es criticada por su formalismo, porque no prepara para el ejercicio de la profesión, y por consistir básicamente en clases magistrales en las que la asistencia no es requisito lo cual resulta en altísimas tasas de ausentismo (Olgíati & Pocar, 1988); finalmente la educación jurídica española es caracterizada como conceptualista, exegética, dogmática y de muy baja calidad como consecuencia de su carácter masificado (Viladás, 1988).

## LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN LATINOAMÉRICA

Los elementos que Peña González (2000) identifica como característicos de la educación jurídica en América Latina son: Un currículo orientado hacia la cobertura de las normas vigentes y centrado en las disciplinas de los distintos códigos; una enseñanza y evaluación ritualista y formalista, que enfatiza la memorización y retención de la información

impartida con carácter de autoridad irrefutable por el profesor; es decir, Peña identifica los mismos males de la tradición continental, pero agravados en nuestro medio por una profesión académica débil atribuible a la falta de recursos destinados a la educación, la falta de una cultura favorable a la investigación y la falta de un sistema meritocrático de reclutamiento y seguimiento a la labor académica.

Las críticas a la situación de la educación jurídica en América Latina son también extensas y reiteradas: En México, la educación jurídica se considera estancada y centrada en la transmisión de modelos teórico-jurídicos del siglo XIX, centrada en el estudio de los manuales escritos en los años 50 y 60 y las compilaciones de normas y jurisprudencia. Todo lo cual redundando en la inadecuada preparación que reciben los abogados para realizar un trabajo que pudiera ser significativo en términos de relevancia social (Fix-Fierro & López-Ayllón, 2003). La educación jurídica en Argentina se centra en la transmisión de textos legales y doctrina sin espacio para la confrontación crítica, fomentando un estilo de pensamiento formalista “concentrado en las normas y su exégesis, que termina presentando a la ciencia jurídica como una obra concluida y desalentando toda ponderación crítica acerca del contenido del derecho legislado” (Bergoglio, 2003, p. 16). En Chile, el discurso de la crisis del derecho, aunque aún minoritario, se presenta como evidencia de la necesidad de reformas sustanciales a la educación jurídica que hagan posible la superación del legalismo que la caracteriza (Montero, n.d.). En lo que hace a la educación jurídica venezolana, Pérez-Perdomo (1988) ha responsabilizado a la aridez de los materiales, la rigidez de la pedagogía y los requisitos de memorización de excluir de la profesión a las inteligencias más activas.

En Colombia, el diagnóstico de la educación jurídica realizado por el Ministerio de Justicia en 1995 arrojó como resultado que ésta se caracterizaba por una visión generalista del currículo que no le ofrece al estudiante opciones laborales o de interés diferentes a las tradicionales; el énfasis en la memorización de códigos y leyes, el descuido en la formación del criterio jurídico, la insuficiente investigación por parte de estudiantes y profesores, un currículo centrado en una formación “técnica-procesal” descuidando una formación ética y humanista que oriente al profesional hacia el servicio a la comunidad, y un currículo desactualizado frente a las necesidades del país de hoy.

Cualesquiera sea el margen de generalización que dichas descripciones acarreen, teniendo en cuenta la existencia de importantes excepciones, lo cierto es que se repiten sintomáticamente a lo largo de los últimos cincuenta años y resulta difícil que una educación de estas características pueda ser adecuada preparación para el ejercicio de la

profesión jurídica además de resultar completamente inapropiada en términos de su relevancia social. Por otra parte, si retomamos en este punto la pregunta que guía nuestra discusión, acerca del papel de la educación jurídica en América Latina para fomentar el compromiso con temas de interés público y justicia social de los futuros abogados, el diagnóstico también resulta desalentador:

En primer lugar, los tres elementos de la gramática, la visión panorámica y la lógica interna se combinan en una educación reduccionista, legalista y memorística, que ofrece una visión descontextualizada del derecho en el que las normas y su aplicación no pasan por las relaciones económicas, sociales y políticas propias del contexto en que el derecho se produce y se aplica. En segundo lugar, de una autosuficiencia de lo jurídico respecto del resto del sistema social como un sistema autofundado o como una caja de herramientas técnicas, pretendidamente neutrales, que pueden ser puestas al servicio de cualesquier interés que se les asigne. La ausencia de cuestionamiento acerca de cuales fines resultan más o menos deseables, de los límites axiológicos a la aplicación del derecho como instrumento y de la responsabilidad social del profesional del derecho resulta tan notoria como injustificada.

## LA FUERZA DE LA TRADICIÓN

Lo sorprendente, sin embargo, no es la descripción que de la educación jurídica tradicional se ha hecho en los apartados anteriores sino el hecho de que los egresados de dicha tradición, años después de haber superado la “ordalía”, se sientan orgullosos de la misma, mejor preparados que sus colegas educados en una sistema distinto y dispuestos a defender la necesidad de su permanencia, e incluso su exportación a otros sistemas (Nagle, 2000).

¿Qué razones explican el mantenimiento de una tradición cuyo valor educativo y relevancia social son tan escasos? ¿Por qué la sobre-diagnosticada crisis de la educación jurídica de los últimos cincuenta años no ha producido cambios radicales en el currículo y la forma de enseñanza en las facultades de derecho? Mi tesis es que la ideología que subyace a la forma en que se concibe el objeto de estudio del derecho juega un papel central en el mantenimiento de este estado de cosas: Estudiar derecho es estudiar un sistema coherente y autofundado de normas cuyos fines se dan por supuestos o cuya consideración simplemente se ignora.

Para justificar esta tesis, haré uso de la distinción entre *centro-periferia* para analizar el currículo de las facultades de derecho. Aunque desarrollada por Duncan Kennedy (1983), la voz líder de los

estudios críticos del derecho en el contexto de la educación jurídica estadounidense, para explicar el énfasis en la enseñanza de la “doctrina” (entendida como el conjunto de las reglas aplicables a los casos particulares) sobre cualquier otra posibilidad curricular, esta distinción resulta aplicable a nuestro medio ya que aquí también la enseñanza del derecho suele hacerse equivaler a la enseñanza de las normas vigentes y a los principios de los que lógicamente se derivan. El otro rasgo común que justifica aplicar esta óptica es el predominio del derecho privado como el *corazón* del derecho, a pesar de los importantes desarrollos en otras disciplinas jurídicas (Derecho Constitucional, por ejemplo). En nuestro medio, por ejemplo, es frecuente escuchar, que sabe derecho quien sabe obligaciones.

Vale la pena precisar, sin embargo, que a pesar del predominio del derecho privado, la concepción formalista que reduce el estudio del derecho al estudio de las normas positivas y sus derivaciones se extiende por todo el programa académico en nuestro medio, de tal manera que la distinción centro-periferia aquí equivale a la distinción entre lo que es derecho (materias donde se estudian conjuntos de normas) y lo que no (materias que trascienden el estudio de las normas), tales como la sociología del derecho, la historia del derecho o las relaciones entre derecho y moral.

La validez de este diseño curricular fue cuestionada a todo lo largo del siglo XX y su carácter conservador se ha visto atacado mediante la introducción de cursos de derecho social, estudios interdisciplinarios, educación clínica, análisis político y económico del derecho etcétera. La introducción de todos esos elementos, sin embargo, parece haber dejado intacto el estudio de la doctrina como el corazón de la educación jurídica.

En nuestro medio, la introducción en el currículo de temas como el derecho laboral y la seguridad social desde mediados del siglo pasado, y más recientemente de los temas de derecho y sociedad, teorías de la justicia, y los distintos intentos de la última década por constitucionalizar el derecho privado, permeando su interpretación con argumentos de interés público, así como el llamado *otro* derecho, como expresión que recoge los usos antiformalistas y políticamente estratégicos del derecho, pueden ser considerados procesos que ocasionan una cierta erosión del centro. Aunque, debemos reconocer que todos ellos continúan siendo *periféricos* con respecto al centro de la enseñanza jurídica que sigue estando *centrada* en el estudio de las reglas contenidas en los códigos civil, comercial, procesal, etc.

La ideología que subyace a esta visión está compuesta de una serie de presunciones acerca de la coherencia racional y lógica de las

normas del derecho privado que lo muestran como auténtico derecho mientras que la periferia es política. En palabras de Kennedy: “El centro es el derecho como es, mientras que la periferia es un ideal... El centro es individualista, la periferia es colectivista... El centro es unitario y lógico, es el campo del razonamiento puramente jurídico que va de los principios y las premisas generales a las reglas y soluciones particulares. El resultado de ese razonamiento es jurídico y por lo tanto correcto, independientemente de si está bien o mal en términos éticos. El derecho se convierte en una máquina que arroja resultados necesarios, ser bueno en el derecho equivale a operar bien la máquina... la periferia es el reino de la escogencia, del pluralismo, de la textura abierta, de la libertad por oposición a la necesidad (pp. 10-11, traducción libre de la autora).

Kennedy (1983) muestra cómo esta concepción no solo es limitada sino que es errónea. Para empezar, las normas del derecho privado no son coherentes, racionales o unitarias. La única forma de verlas como tales es por vía de ignorar sus contradicciones internas en donde por ejemplo dos visiones económicas, una individualista y otra comunitarista se enfrentan permanentemente. En segundo lugar, la distinción entre centro y periferia es falsa pues dichas contradicciones no se pueden entender sin referencia a la periferia: sociología jurídica, análisis económico del derecho, proceso político, teorías de la justicia, etcétera. Estas creencias, sin embargo, están tan firmemente arraigadas en la vida diaria de las facultades de derecho que hace casi inevitable que los estudiantes consideren como única posibilidad de desarrollo profesional, la operación de la máquina. Después de todo, es para ese tipo de práctica que las facultades de derecho preparan y es en función de ella que definen su misión.

El trabajo de Granfield (1992) a su vez, corrobora el análisis de centro-periferia al hacer evidente que las facultades de derecho tienden a ser “ambientes de aprendizaje insulares” que mantienen a los estudiantes al margen de los hallazgos y datos empíricos de las ciencias sociales que les permitirían entender mejor las relaciones entre el derecho y la sociedad así como su rol como profesionales (cfr. p. 207). Su tesis muestra cómo este ambiente juega un papel central en el abandono de la vocación por los temas de interés público que algunos alumnos tienen al entrar en la facultad y su transformación en abogados corporativos como única opción de desarrollo profesional posible.

## CONCLUSIÓN

Cuando se identifican vacíos en temas relevantes, la propuesta tradicional suele ser la introducción de más cursos en el currículo. En el currículo con el que yo estudié, por ejemplo entre los años 1984

y 1989 ni un solo curso de la carrera se ocupaba de los temas de la justicia o de las relaciones entre el derecho y la sociedad. La justicia era mencionada como un valor en *introducción al derecho* pero el análisis de la justicia de una determinada solución jurídica o de una norma o un sistema de normas estaba totalmente excluido del programa de estudios jurídicos; la conexión entre el derecho y la sociedad se daba simplemente por supuesta a lo largo de todo el currículo. Se puede decir que se ha progresado mucho en los últimos 20 años en este sentido introduciendo varios cursos de teoría jurídica en los programas. Así pues, estas palabras podrían concluir con una invitación a fortalecer los programas de derecho y sociedad, sociología jurídica, derecho de interés público al interior de los estudios de derecho por vía de crear cursos obligatorios en estos temas o por incrementar el número de electivas que ofrecen temas relacionados. Sin embargo, el análisis centro-periferia muestra claramente por qué ello no sería suficiente.

Del análisis de lo anterior se sigue que si queremos preparar a los futuros profesionales para responder a los retos de justicia social e interés público el centro debe ser transformado radicalmente por una visión distinta. No basta con adicionar cursos al programa de estudios. Los estudiantes de derecho tienen que comprender que el derecho es una estructura más compleja que lo que las derivaciones lógicas de principios a reglas presenta. La responsabilidad social de las universidades consiste en preparar a los estudiantes para decidir por sí mismos cómo resolver los conflictos entre lo individual y lo colectivo, entre lo jurídico y lo ético, entre lo legal y lo justo, cuando la vida profesional los ponga frente a esa ineludible necesidad. La relevancia social de los estudios de derecho en América Latina se medirá por la contribución social de la profesión jurídica al mejoramiento de las condiciones de justicia de la región.

Lo que hay que atacar es la orientación general de los estudios de derecho, que percibe la interdisciplinariedad y el estudio del contexto del derecho como periférico es decir como adicional frente a un centro conformado por normas y doctrinas que se autofundamentan, o como un conjunto de herramientas técnicas (neutrales) que se pueden poner al servicio de cualquier interés que se quiera representar. Mientras no se adopte la visión generalizada de que el derecho no se puede comprender a cabalidad sino en sus conexiones con la sociedad, sus principios y valores, mientras no se cuestione de manera generalizada el papel que el derecho y los profesionales del derecho juegan en una sociedad que perpetua la injusta distribución de los recursos y que impide el acceso de los menos favorecidos al sistema de justicia, las reformas curriculares están llamadas a fracasar en la creación de una conciencia social y de interés público en los futuros abogados de Latino América.

Un programa de estudios que intente superar la falsa dicotomía entre el centro y la periferia debe ser un currículo integrado como el que proponen los modelos de educación progresista desde comienzos del siglo pasado (Dewey, 1902). Un currículo que se desarrolle a partir de experiencias reales y no a partir de tratados y manuales es un currículo interdisciplinario e integrado por la sencilla razón de que la vida real no viene compartimentalizada en disciplinas o materias. Aparte de integrar como cursos básicos de los estudios del derecho las materias del tipo "derecho y ..." un currículo integrado elimina falsas divisiones entre teoría y práctica, jurídico versus jurídicamente relevante, socio-jurídico vs. técnico jurídico, etc.

Mi conclusión es perentoria: mientras las facultades de derecho latinoamericanas no dejen de ser ambientes insularizados, dedicados, en el mejor de los casos, a las derivaciones lógicas de principios y normas y en el peor, a la memorización de códigos y manuales, no podemos esperar que la educación jurídica fomente vocaciones dedicadas al interés público o a la lucha por una mayor justicia social. No debemos olvidar que en América Latina los abogados juegan un papel preponderante a pesar de que su educación no los haya preparado adecuadamente para responder a las necesidades imperiosas de una sociedad tan necesitada de líderes capaces no solo de pensar que un mundo más justo es posible, sino de hacerlo realidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergoglio, M. I. (2003, 15-17 de Febrero). *Las facultades de derecho argentinas: Entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio*. Paper presented at the Seminario Educación Jurídica, Itapava, Brasil.
- Blankenburg, E., & Schultz, U. (1988). German advocates: A highly regulated profession. In R. Abel & P. S. C. Lewis (Eds.), *Lawyers in society: The civil law world*. Berkeley: University of California.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (Pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Brunner, J. J. (1993). *Educación superior en américa latina durante la década de los ochenta: La economía política de los sistemas* (No. 2). Buenos Aires: CEDES.
- Carbonneau, T. E. (1980). The french legal studies curriculum: Its history and relevance as a model for reform. *McGill Law Journal*, 25, p. 445.
- Damaška, M. (1968). A continental lawyer in an american law school: Trials and tribulations of adjustment. *University of Pennsylvania Law Review*, 116, Pp. 1363-1375.

- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *John dewey: The middle works* (Vol. 2: 1902-1903). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fix-Fierro, H., & López-Ayllon, S. (2003, 15-17 de febrero). *La educación jurídica en méxico: Un panorama general*. Paper presented at the Seminario de Educación Jurídica, Itaipava, Brasil.
- Jerez, Á. C. (2002, Marzo 21). La u es para ricos. *El Tiempo*.
- Johnson, W. R. (1978). *Schooled lawyers: A study in the clash of professional cultures*. New York: New York University Press.
- Kennedy, D. (1983). The political significance of the structure of the law school curriculum. *Seton Hall Law Review*, 14, Pp. 1-16.
- Kuhn, T. S. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Llewellyn, K. N. (1930). A realistic jurisprudence: The next step. *Columbia Law Review*, p. 431.
- Merryman, J. H. (1975). Legal education there and here: A comparison. *Stanford Law Review*, 27, 859-878.
- Montero, M. El discurso de la crisis de la profesión legal en Chile: Consideraciones analíticas. Retrieved February, 2005, from <http://www.law.stanford.edu/library/perezperdomo/Monteros-profesionlegalenchile.pdf>
- Nagle, L. E. (2000). Maximizing legal education: The international component. *Stetson Law Review*, 29, Pp. 1091-1117.
- Olgíati, V., & Pocar, V. (1988). The Italian legal profession: An institutional dilemma. In R. L. Abel & P. S. C. Lewis (Eds.), *Lawyers in society: The civil law world* (Vol. Two). Berkeley: University of California.
- Peña González, C. (2000, May 24-27). *Characteristics and challenges of Latin American legal education*. Paper presented at the CONFERENCE OF INTERNATIONAL LEGAL EDUCATORS, Florence, Italy.
- Popper, K. (1965). Unity of method in the natural and social sciences. In D. Braybrooke (Ed.), *Philosophical problems of the social sciences* (Pp. 32-41). New York: Macmillan.
- República de Colombia: Ministerio de Justicia y del Derecho. (1995). *El abogado en el tiempo de la gente*. Bogotá: Author.
- Viladás, C. (1988). The legal profession in Spain: An understudied but booming occupation. In R. L. Abel & P. S. C. Lewis (Eds.), *Lawyers in society: The civil law world* (pp. 369-379). Berkeley: University of California Press.
- Witker, J. (1976). *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.

## Educación jurídica ¿Crisis o realidad?

TANIA MILENA FIGUEROA CAMACHO\*



En el presente texto se pretende abordar, de manera general, la problemática referida a algunos factores que se consideran determinantes de la educación jurídica, prefiriendo este término antes que el de educación legal por estimar su mayor precisión. Para ello, pueden considerarse dos problemáticas derivadas, asumidas desde los textos de los autores mencionados en la base bibliográfica, y que se refieren al tema de educación jurídica.

En primer lugar, se abordará el estado o el momento en que se considera se encuentra la educación jurídica, y en segundo lugar, los motivos que exponen diferentes autores, explicando tal estado y los factores mismos que la afectan. Esta segunda problemática reviste gran importancia, en la medida en que los motivos considerados son fundamentales para cualquier tratamiento o estudio prospectivo que se pretenda a partir de este análisis.

Corresponde en este momento mencionar que por educación jurídica se entenderá, en el presente escrito, lo relacionado con la formación de abogados en las entidades o instituciones educativas, diferenciando con ello no solo el ejercicio mismo de la profesión legal, de los abogados titulados, sino también de la preparación que en materia de Derecho se adelanta en cualquier ámbito de la sociedad, siendo ello de relevancia para los estudios de "Derecho y Sociedad".

**Palabras clave:** educación jurídica, crisis, realidad, tendencias, tratamiento, soluciones



In the present text one tries to approach, in a general way, the problematics referred to some factors that are considered to be determinants of the "juridical education", before preferring this that of "legal education" for con-

\* Abogada y especialista en Instituciones Jurídico Políticas, Derecho Público y Derecho Administrativo de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante de Maestría en Derecho de la misma universidad. [tmfigueroac@unal.edu.co](mailto:tmfigueroac@unal.edu.co)

sidering major precision. For it, it can be considered to be two problematic derivatives assumed from the texts of the mentioned authors in the bibliographical base, and that refer to the topic of juridical education.

First, there will be approached the condition or the moment in which it is considered one finds the juridical education, and secondly, the motives that, different authors expose, they make clear such a condition, the factors themselves that affect her. This second problematic is very important, in the measure in which the considered motives are fundamental for any treatment or prospective study that is intended from this analysis.

In this moment to mention that juridical education means, in this paper, regarding the training of lawyers in the entities or educational institutions, distinguishing it not only the very exercise of the legal profession, graduates of the lawyers, but also in preparation for the law be brought forward in any area of society, which is pertinent to the studies of Law and Society.

**Key words:** juridical education (legal education), crisis, reality, trends, treatment solutions

## EDUCACIÓN JURÍDICA ¿CRISIS O REALIDAD?

### TESIS: LAS POSICIONES

¿Cómo entender el estado actual de la educación jurídica? Diferentes autores han expuesto importantes elementos que conviene considerar al momento de abordar la temática. A continuación me referiré a importantes exponentes en el área.

#### América Latina

En el contexto mexicano, Christian Courtis<sup>2</sup>, de la Facultad de Buenos Aires y del Instituto Técnico Autónomo de Méjico, aborda las condiciones que deben tenerse en cuenta en la dogmática jurídica, considerándola, no ya desde una óptica tradicional, sino desde una óptica que la enfoca a una función práctica. En su texto, pretende “caracterizar algunas de las tareas cumplidas por la dogmática”, la cual es una perspectiva “aplicada sobre distintos objetos normativos”, y que ha afectado la investigación, las publicaciones y el ejercicio mismo del Derecho, para de esta manera “visualizar con mayor claridad los

1 Conviene aquí reiterar que se prefiere el término de educación jurídica antes que el de educación legal, por parecer este segundo más restrictivo que el primero (lo legal es solo un elemento de lo jurídico). Sin embargo, debe aclararse que esta precisión es más conceptual que restrictiva.

2 Courtis 2006: 105-156.

diferentes puntos de vista asumidos por el dogmático frente a su objeto de estudio y formular algunas sugerencias metodológicas para realizar trabajos de investigación en este campo disciplinario”<sup>3</sup>. Así, los abogados deben ser preparados frente a tal dogmática, que supera la consideración de normas positivas o formales, ajenas a problematizaciones, pero que además demandan la acción de proponer alternativas de solución, superando los problemas que surgen para determinar el significado de los enunciados jurídicos. La educación jurídica se afecta por la lógica interna del sistema jurídico (problemas propios) pero además por el contexto determinado, siendo necesario tener en cuenta la función práctica de la dogmática.

En este mismo contexto, pero desde un enfoque diferente, Ramón Larrauri Torroella<sup>4</sup> ha planteado de manera rigurosa lo que podría ser una línea de investigación sobre educación jurídica (específicamente desarrollada en la Universidad Autónoma del Estado de México), abordando, para ello, cuatro planos convencionalmente separados: los planos de las problemáticas y las epistemologías de la investigación jurídica y los de la investigación educativa los cuales en su intersección conformarían el campo del complejo fenómeno de la educación jurídica, bajo el supuesto que “La educación jurídica como parte de la educación general de los ciudadanos y de los profesionales de la disciplina, enfrenta una problemática que no ha sido sistematizada, ni clasificada con parámetros científicos que la hagan relevante para la investigación en las áreas de las Ciencias de la Educación y del Derecho”, es decir, reconociendo la existencia de una problemática referida a los cuatro planos mencionados.

Esto se explica porque las condiciones del mundo actual nos plantean el reto de saber si las ideas con las que analizamos las nuevas realidades son las más adecuadas o apropiadas. Desde esta perspectiva, es claro que debemos asumir que en el campo del derecho y en relación con la educación jurídica, muchos de nuestros conceptos que hasta hace poco eran útiles, en este momento descubrimos su incapacidad de explicar los sucesos que en ambos terrenos nos enfrentan; lo anterior exige una postura radical y valiente para realizar un giro extremo y aventurarnos en nuevas expectativas del conocimiento. Sin embargo, debe satisfacernos el hecho de que el conjunto de creencias e ideas que conformaban la visión de la *enseñanza del derecho* hayan entrado en obsolescencia, eso no es lo sorprendente, lo sorprendente sería que no hubiera ocurrido así. Esto es parte del proceso general de transformación

3 Ob. Cit. Pág. 105.

4 Larrauri en: *Revista de Filosofía, Derecho y Política*. Número 3, invierno de 2005/2006: 61-96.

que todos los ámbitos de la actividad humana, incluida la Ciencia y la Filosofía, desde hace unas décadas, vienen experimentando, poniendo en crisis sus roles, sus confianzas, sus formas de organización, sus creencias y su credibilidad. La denominada 'Sociedad de la Información' ha colocado a la información y al conocimiento en una situación tal que su producción, transmisión, utilización y almacenamiento emplean medios e instrumentos hasta hace solo unos años considerados como de ciencia ficción". Así, la determinación epistemológica del campo problemático de la educación jurídica como línea de investigación se construye desde los principios básicos de la Filosofía de la Ciencias.

Por su parte, en el contexto venezolano, **Rogelio Pérez Perdomo**<sup>5</sup> sin considerar expresamente la existencia de una crisis en la educación jurídica en América Latina, considera que "los cambios sociales afectan la manera como vivimos y trabajamos. Por esto obligan a repensar las ocupaciones y profesiones", y "es legítimo que nos preguntemos cómo está cambiando la profesión jurídica en nuestra propia época, en la cual consideramos que el cambio social ocurre muy rápidamente"<sup>6</sup>.

Ante la situación actual del mundo globalizado surgen y se mantienen tres tipos principales de escuelas de derecho: "Puede que alguna escuela en particular sea clausurada por tener un nivel académico intolerablemente bajo. Puede que una escuela con pretensión de innovación y excelencia tenga que moderar su proyecto por cuestiones de costo, o que una escuela tradicional introduzca progresivamente elementos innovativos..."<sup>7</sup>, difiriendo en los abogados que son formados, y a las necesidades y aspiraciones sociales a las que responden. Sin embargo, en la actualidad, "el programa de cambio no es demasiado diferente a las propuestas de la década de 1970: educación interdisciplinaria, centrada en problemas y en los estudiantes, predominio de la clase con participación activa de los estudiantes, importancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a "aprender a hacer". Tal vez la importancia de la ética ha crecido, pero ahora no se ha presentado la resistencia que hubo hace treinta años, simplemente porque son escuelas nuevas que se proponen ofrecer una educación jurídica diferente. No pretende cambiar a las otras escuelas sino ser diferentes"<sup>8</sup>. De tal manera, sin expresar la existencia de un momento de crisis, se explica el momento actual de la educación jurídica (cambio en medio del mundo globalizado) y lo que ello origina (condiciones sociales).

5 Pérez Perdomo 2000.

6 Ob. Cit. Introducción. Pg. 11.

7 Ob. Cit. Introducción. Pg. 25.

8 Ob. Cit. Introducción. Pg. 24.

En el caso chileno, el profesor **Carlos Peña González**, en su texto "sobre abogados y educación jurídica"<sup>9</sup>, aborda diferentes aspectos. En primer lugar, identifica los rasgos generales que la profesión legal presenta en el estado moderno, mencionando la existencia de dos modelos típicos ideales de la fisonomía profesional: el modelo prusiano y el modelo liberal, con algunos rasgos generales que son propios de todas las profesiones; en segundo lugar, se refiere a las funciones que la profesión legal ha cumplido, particularmente en la región de América Latina, con especial atención al caso chileno; en tercer lugar pretende identificar los principales rasgos de la educación jurídica en la región de Latinoamérica, señalando las múltiples variables que han de tenerse en cuenta al tiempo de emprender intentos de mejora y, finalmente, sugiere "algunos de los principales problemas y desafíos a los que deben hacer frente hoy día... las escuelas de derecho.

Así, Peña González alude a las diversas variables que han de tenerse en cuenta al momento de abordar el tema de la educación jurídica, dejando de lado por ello un planteamiento normativo, propio de "un cierto rasgo fetichista que ha infectado... la enseñanza legal", y que ha hecho olvidar que "el derecho – como una práctica compartida hacia lo público – solo florece allí donde, previamente, ha logrado constituirse un orden mediante el ejercicio del poder"<sup>10</sup>. Tales variables son: las formas típicas ideales de la profesión, las características de la dogmática, las transformaciones que ha experimentado el papel de los abogados y las características de la educación superior latinoamericana.

Del tercer y cuarto aparte<sup>11</sup> podrá concluirse que para el autor, en Latinoamérica y en Chile, la educación jurídica presenta una serie de características que la hacen afrontar un momento problemático, que demanda de las escuelas de derecho ciertas acciones que se constituyen como desafíos.

## Colombia

Refiriéndose específicamente a Colombia, **Alfredo Fuentes Hernández**<sup>12</sup> considera, frente a la profesión jurídica, que: "El fuerte impacto social de sus actuaciones profesionales lleva a que el ejercicio

9 Peña González. "Notas sobre abogados y educación jurídica". Universidad de Chile. SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Yale Law School. <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>.

10 Esta afirmación que se incluye desde la primera página del texto, será sustentada a lo largo de todo el escrito.

11 Páginas 12 a 24 de su texto.

12 Fuentes Hernández en: *Revista No. 9: Abogacía y Educación jurídica. Revista Sistemas Judiciales*, Artículo No. 4. Agosto 2005.

de la profesión y las instituciones a cargo de la enseñanza del derecho sean objeto de regulación y control por parte de los Estados”, es decir, considera que la educación jurídica corresponde e interesa de primera mano al Estado mismo. Existe una situación problemática caracterizada por la “proliferación y cuestionable calidad de los programas”, a la que se responde con “reformas recientes” a “los marcos regulatorios aplicables”, “ante la preocupación del Estado”. De tal manera, caracteriza la existencia de una situación problemática y sus causas.

Por su parte, **Julio Gaitán Bohórquez**<sup>13</sup>, considera que “la cultura organizativa de los establecimientos de enseñanza y las disposiciones de los saberes determina la formación de los juristas” obligándose a prestar “atención a la normatividad estatal relacionada con la organización de la enseñanza, que estructuró un sistema nacional centralizado, controlado desde el centro del poder y desde el centro geográfico del país”, de tal manera que la función de la universidad era ser “centro de producción de los grandes proyectos de transformación social, y por ello el Estado asumió el control directo y la organización del aparato universitario”. “La universidad fue concebida como la sede de una racionalidad que debía coincidir con la racionalidad del Estado”. De tal manera, la formación jurídica podría relacionarse directamente con los intereses estatales y, como se verá, los pretendidos valores y principios tienen más un carácter político, afectando de esta manera los programas académicos de las escuelas de Derecho.

En estudio más reciente, **Ana Giacometto Ferrer y Alicia Gracia González**<sup>14</sup>, consideran que existe una crisis en la enseñanza del Derecho, la cual se genera en la escasa función pedagógica del docente-abogado, la falta de interés de las instituciones universitarias en capacitar y actualizar la metodología y pedagogía de la enseñanza al docente y una recurrencia a utilizar la tecnología e informática en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideran que “no cabe duda que en el momento actual hay crisis no solo en la cátedra del Derecho en general, y del Derecho Procesal en particular, sino peor aún, en la educación superior”<sup>15</sup>. Todo ello se sustenta en un trabajo realizado, consistente en el envío de consultas a las 58 facultades de Derecho, de las diferentes universidades reconocidas por el ICFES, de las cuales 8 resolvieron la consulta.

13 Gaitán Bohórquez 2002: 27-135.

14 Giacometto Ferrer y Gracia González 2000.

15 Ob. Cit. Introducción.

**Germán Silva García** en su texto “El mundo real de los abogados y de la justicia”<sup>16</sup> se refiere a la profesión jurídica y elabora su estudio que “versa sobre relaciones derecho-sociedad”, circunscribiéndose al caso colombiano, sin perjuicio de la remisión permanente a otros contextos. Para su análisis aplica instrumentos de investigación empírica para el estudio del tema en los años comprendidos entre 1993 y 2000, y una revisión más documental para los años entre 1988 y 2000, que pasará por la identificación de tipologías del pensamiento<sup>17</sup>.

Respecto de la educación jurídica, considera Silva García que existen algunos elementos que “implican discordancias en la cohesión formativa de los operadores del derecho colombianos y que redundan en la pérdida de unidad por parte de los integrantes de la profesión jurídica”, esto se traduce en una cierta crisis en la educación jurídica.

Por su parte, los profesores **Juny Montoya y Juan Sebastián Hoyos**, al referirse a un breve panorama de la educación superior en América Latina y en Colombia, en su texto sobre la educación en la Constitución Colombiana de 1991<sup>18</sup>, consideran que:

“la educación superior es importante en un país, sea que se le mire en términos de desarrollo, como componente del sistema de ciencia y tecnología, o en términos de formación de las élites dirigentes y de la formulación de las políticas públicas. Sin embargo, si se la analiza desde el punto de vista de su cobertura, debe concluirse que el impacto de la educación superior en nuestro continente sobre la población general es poco... la educación superior en América Latina, a pesar de algunos intentos por ampliar su cobertura, está destinada a la formación de las élites, no porque se base en un sistema de formación meritocrática, sino porque ofrece educación solo a un pequeño porcentaje de la población que la requiere, y dentro de ella solo a las clases más altas”, afirmaciones éstas sustentadas en datos estadísticos.

De allí que se explicita la contradicción entre un derecho a la educación elevado a la categoría de derecho fundamental, y una “concepción de que la universidad es para formar élites”, siendo entonces que las universidades latinoamericanas mantienen “el carácter elitista que las ha caracterizado históricamente”<sup>19</sup>. Podría señalarse que estos autores no consideran, como otros, que lo necesario es que la educación

16 Silva 2001: 11 a 21 y 35 a 58

17 A lo largo de la introducción del Tomo I de la obra de Silva García se especifican las herramientas de investigación empleadas que incluyeron, entre otros, encuestas generales y profundas a operadores del Derecho.

18 Montoya y Hoyos 2007: 401-429.

19 Los autores citan aquí a SANTOS, B.D.S. La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipación de la universidad, México, Universidad Nacional Autónoma de México. 2005.

jurídica se acomode a las necesidades del mercado, ni que exista una crisis originada en la indeterminación o inadecuación de la intervención o control estatal.

Para el caso de Colombia, Montoya y Hoyos consideran que la educación superior afrontar dos problemas (entendiendo por ello que tocan también la educación jurídica): la falta de cobertura y acceso, y la altísima estratificación del sector y su consecuente variación en cuanto a la calidad, de manera que no solo son unos pocos quienes tienen acceso al sistema de educación superior, sino que unos pocos entre ellos acceden a una que pueda ser considerada de calidad". Así, cuando se trata de la educación superior se observa un paso de la meta de expansión del periodo de modernización, al reto de democratización real de la calidad de la educación, en la actualidad.

### Norteamérica

Autores norteamericanos presentan la discusión de una manera diferente. Así, **Robert W. Gordon**<sup>20</sup>, pese a referirse a la educación jurídica en Estados Unidos, presenta importantes consideraciones para el caso. En la presentación del texto se considera que "...la educación jurídica ha evolucionado enormemente desde sus tempranos comienzos en el siglo XX. En las escuelas de abogacía actuales, que son un cuerpo mucho más diversificado que lo que era hace apenas unas décadas, las clases en terrenos tales como las leyes de derechos civiles, los derechos de la mujer, la discriminación en el empleo y, más recientemente, los estudios jurídicos internacionales, se han añadido a un programa de estudio tradicional que todavía está en proceso de cambio". Para Gordon, "La historia de las escuelas de abogacía norteamericanas indica una ampliación de visión gradual, lenta y a menudo renuente, pero real". Así, "la diversidad que presentan los abogados norteamericanos en sus especialidades, ingresos y condición social, clientes y antecedentes" no obsta para que se considere que "todos pertenecen a una profesión única y unificada y tienen las mismas calificaciones, educación y entrenamiento formales básicos", esto en contraste con otros autores que consideran que tales diferenciaciones son *Per Se* motivo de crisis. No se considera la existencia de crisis alguna en la educación jurídica, lo cual se relaciona directamente con la concepción misma de la profesión jurídica y la satisfacción de las expectativas sociales a las que debe responder.

20 Gordon 2002: 6-13.

Por su parte, **Duncan Kennedy**<sup>21</sup> partirá de una posición crítica frente a la educación jurídica, pero de forma directa al derecho mismo. Analizando "la experiencia de primer año, el contenido ideológico del programa de la facultad de derecho, y las prácticas extra curriculares de las facultades que preparan a sus estudiantes para aceptar y participar en la vida jerárquica del derecho", postula su tesis de la función ideológica de las facultades de derecho, que mediante la educación jurídica profundiza la jerarquía y la dominación, además de "disipar toda oposición". Esta es la crisis o la problemática de la educación jurídica, pero además su causa. De manera que la problemática se encuentra en la naturaleza misma de las facultades de derecho, tal como están dadas.

## ARGUMENTOS QUE SUSTENTAN LAS POSICIONES EXPUESTAS

### América Latina

**Christian Courtis**<sup>22</sup> parte de la dogmática, como trabajo o disciplina intelectual, que tiene una orientación fundamentalmente práctica, y "se propone estudiar el ordenamiento jurídico para conocerlo, transmitir ese conocimiento, operarlo, optimizarlo, mejorarlo. Esta orientación práctica impone, desde el inicio, algunas advertencias sobre las tensiones que caracterizan la labor dogmática". La determinación de sentido de los enunciados jurídicos atraviesa problemas de indeterminación lingüística (por el lenguaje natural y sus problemas y por determinación de conceptos regulativos por valores), problemas de carácter lógico (por incoherencia, incompletud y redundancia), problemas relacionados con que el derecho se compone de reglas y principios, problemas de determinación de valores y fines del conjunto normativo para determinar sentido y alcance, problemas derivados de la estructura jerárquica y escalonada del ordenamiento jurídico (antinomias y lagunas) y por problemas derivados de considerar que el conjunto de normas con las que operan los intérpretes y aplicadores del derecho no se limita a lo sancionado por el legislativo sino interpretado jurisprudencialmente, factores todos ellos que "se potencian mutuamente"<sup>23</sup>, teniendo consecuencias sobre la dogmática jurídica que no podrá limitarse a lo teórico, descriptivo o cognitivo (que es propio de la teoría Kelseniana), sino que habrá de ofrecer criterios de solución, abriendo su objeto de trabajo. La dogmática resulta ser un discurso político en la medida en

21 Kennedy 2004: 117-148.

22 Ob. Cit.

23 Ob. Cit. Pág. 108.

que involucra dos factores: diferentes percepciones de la naturaleza de los problemas interpretativos y el contenido axiológico.

Considera el autor que “El contenido del Derecho positivo es más que un conjunto unívoco y estable de significados fijos, es el resultado de un proceso incesante de atribución de sentidos a normas y principios”, existiendo diferentes alternativas de solución. “La tarea fundamental de la dogmática es la de adelantarse a estos problemas, estas instancias en las que la atribución de significado resulte controvertida, y ofrecer una solución sostenible, una reconstrucción posible a partir de otras piezas del rompecabezas que se consideren relevantes”<sup>24</sup>. El problema se presenta cuando para algunos abogados el asunto será lógico o lingüístico, pero para otros será valorativo, lo cual puede llevar a un diálogo trunco, según el punto de partida, se califica la naturaleza del problema y su solución. Los problemas se agudizan por la generalidad e indeterminación de los “habituales valores superiores del sistema jurídico” (justicia, igualdad, dignidad y seguridad). La dogmática asume por lo menos tres tareas<sup>25</sup>: Descriptiva (función pedagógica, asume las normas positivas no problemáticas), prescriptiva (*lege lata*, que lleva a postular como posible una interpretación sobre otra) y crítico-prescriptiva (*lege ferenda*, cuando la solución propuesta no se deriva del ordenamiento jurídico positivo), las cuales se pueden traducir igualmente en tareas frente a la jurisprudencia o decisiones judiciales, determinando igualmente diferentes tipos de investigación en dogmática jurídica que hace uso de diferentes materiales (historia, derecho comparado, jurisprudencia y doctrina) y métodos (análisis de lenguaje, lógico, sistemático, empírico en dos tradiciones: sociológica o de análisis económico)<sup>26</sup>. De tal manera primero debe definirse el objeto de investigación, la orientación, los materiales útiles y la forma de análisis que se usará para elaborar una propuesta de solución. El abogado, entonces, deberá ser preparado para asumir tales retos y problemáticas característicos del Derecho.

En su propuesta, Larrauri Torroella<sup>27</sup>, se refiere a la educación jurídica “a partir de una serie de consideraciones iniciales en los que se abordan a la educación como proceso institucionalizado, al derecho como herramienta de la justicia y regulación del comportamiento en sociedad para arribar a una conceptualización inicial de lo que sería la educación jurídica”, siendo que “la educación como proceso institucionalizado está en relación dialéctica con otras ciencias particulares...” y teniendo el

24 Ob. Cit. Pág. 110.

25 Ob. Cit. Pp. 113-118.

26 Ob. Cit. Pp. 119-151.

27 Ob. Cit. Pg. 88-96.

derecho “una realidad polisémica más que evidente”, ambos (educación y derecho) son “fenómenos sociales complejos”. Esto conlleva a que la educación jurídica tenga una cierta “naturaleza conflictiva”, “en permanente transformación”. Así, la educación jurídica relaciona el “proceso de educar” con el “acto jurídico” y no solamente lo exclusivo de una u otra área.

Frente a la educación jurídica, Larrauri plantea una problemática general relacionada con “la posibilidad de conocer la realidad desde la perspectiva de los sujetos, en tanto esa visión es una representación de las vivencias que se van logrando durante la historia cultural”, y otras problemáticas presentes: “la globalización, las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento... las referidas a los actores, a los procesos de formación, las prácticas educativas, el aprendizaje el desarrollo, la didáctica, los medios de enseñanza, el curriculum, las políticas educativas, las relaciones con el campo del trabajo, la ciencia y la tecnología, la filosofía y la teoría de la educación jurídica y el propio ámbito del campo de investigación de la educación jurídica”.

Uno de los datos distintivos de este autor consiste en analizar cómo la educación jurídica, como parte de las *ciencias jurídicas*, se ha afectado por el crecimiento del conocimiento científico, abordado por las diferentes corrientes y posturas teóricas o metodológicas de la *filosofía de la ciencia*; desde allí, que la problemática en la educación jurídica se presente frente a la dificultad de determinación de las realidades “naturales” y “sociales”, los retos para la construcción de la problematización científica de la educación jurídica y para la fundamentación de las teorías en el caso de la educación jurídica.

En su lugar, Pérez Perdomo, en la parte introductoria del texto citado<sup>28</sup>, explica cómo ha variado la formación de los abogados, y su ejercicio profesional, según el momento histórico específico y la realidad social, estableciendo que en las diferentes etapas se han tenido percepciones de crisis, sin mencionarlas como crisis propiamente dichas. Así, hacia 1970 se consideró la existencia de una crisis ante el “exceso de abogados”, “asociada con crisis del derecho y de la profesión de abogado”, la cual no fue creída por los jóvenes de entonces, los cuales continuaron interesándose en gran manera por el estudio del Derecho. Pero, en otro momento, se consideró la existencia del “riesgo que el abogado ocupara una posición secundaria en la sociedad”, cuando los economistas y otros profesionales comenzaron a tomar importancia, ante la falta de preparación de abogados para asumir la posición desarrollista consecuente del Estado intervencionista, percepción no compartida,

28 Ob. Cit. Introducción en las páginas 11 a 28.

en su momento, por la mayor parte de los abogados y profesores de derecho.

Ha existido, en realidad, una reacción de las escuelas de derecho frente a los diferentes momentos sociales que comprenden cambios en el Estado, en las organizaciones sociales y en el ámbito cultural que consiste en “las actitudes y opiniones de las personas”. Así, de la figura tradicional del abogado que actuaba preferentemente en la solución de los problemas presentados, y correspondía a la imagen de *pater familias*, surge una nueva figura que corresponde a la del mundo globalizado, a valores diferentes de los considerados tradicionalmente, siendo que a los “abogados de negocios de hoy... no se los busca cuando la empresa se ha metido en una dificultad y hay que sacarla de ella”, demandando así, de las escuelas formadoras de derecho preparación en destrezas y cualidades, más que de conocimientos que comúnmente se han restringido a ámbitos nacionales. En definitiva una formación estrechamente nacional y el énfasis en el conocimiento de reglas y principios (y el descuido de las destrezas y cualidades) han causado dificultades e insuficiencias en una época que exige más variedad e interdisciplinariedad en el conocimiento, destrezas afinadas y sólidas cualidades éticas y que al responder a las necesidades del mercado han conllevado a la masiva formación de abogados, al margen de su calidad. De aquí el mencionado surgimiento de los tipos principales de escuelas de derecho, que determinarán la formación del abogado, en medio de la “estratificación” de ellos<sup>29</sup>.

Por su parte, como se apuntó, **Carlos Peña González**, considera la existencia de unos ciertos fenómenos problemáticos que se presentan especialmente por el “aumento en el número de abogados (que) presionará para producir una mayor estratificación al interior de la profesión y una mayor competencia en la búsqueda de rentas”, lo cual demandará de las escuelas de Derecho exhibir su capacidad para responder a los desafíos de las nuevas realidades que les llevará, por ejemplo, a su internacionalización.

Existen ciertas variables a las que debe atenderse al referirse a la situación de la educación jurídica. Así, es posible abordar las dos primeras variables, que determinan la fisonomía de la educación jurídica, de la siguiente manera. Existen “formas típicas ideales de la profesión” y unas ciertas características de la dogmática (siendo necesario, como efectivamente se hace, definir los alcances de este término). En el estado moderno caracterizado por reivindicar para sí, con éxito, el monopolio de la fuerza y, con base a ese monopolio (expropiar) a los ciudadanos el

conflicto, esto se traduce en los dos tipos de contradicciones frente a las cuales el abogado se enfrenta y debe optar por una u otra posición. De un lado, el abogado se ve abocado a decidirse entre la lealtad al estado (modelo prusiano) y la lealtad a su cliente (modelo liberal), que en últimas involucra su concepción del derecho como instrumento de cambio social o como instrumento de control del poder, y consecuentemente el rol que el abogado asume. De otro lado, el abogado deberá decidir entre considerar el universo del derecho y pretender reducir su labor a la descripción del sistema normativo, y considerar la dogmática como algo más que descripción, optando por la optimización del sistema normativo cubriendo sus deficiencias.

La tercera variable que debe tenerse en cuenta se refiere a las transformaciones que ha experimentado el papel de los abogados, para lo cual resalta la diferencia del papel que cumple un abogado en medio de una sociedad que tiene “una cultura en la que la ley posee una especial función identitaria”<sup>30</sup>, como es el caso de los Estados Unidos de América, que permite que el modelo liberal se desarrolle más ampliamente en el sentido de fortalecer la lealtad con el cliente, habiendo sido asentada ya la lealtad con el estado, al papel que cumple el abogado en medio de “revueltas independentistas”, que en realidad no fueron revoluciones sociales ni políticas, sino que en buena parte fueron “escaramuzas militares a las que siguieron intensas disputas al interior de la élite por el control de los medios de producción del poder”. En este último contexto la expedición de constituciones y códigos sirvieron más al “fetichismo” de las palabras que a la real función del derecho (discusión sobre la cosificación del mundo y de la vida a la que se refiere J. Habermas).

Para el caso de Chile, Peña señala la diferencia entre los intelectuales (abogados) utópicos y los ideológicos, relacionando de tal manera importantes hechos históricos con el papel de los abogados, en su momento, que pasa por el desplazamiento de estos de la función social y la apropiación de ésta que hicieron otras disciplinas (como la sociología y la economía). Luego, con la pretensión de introducir modificaciones a la educación jurídica para acercarla a estas nuevas disciplinas, las escuelas de derecho dejaron su carácter práctico, buscando “demostrar allí donde sólo cabía persuadir”. Con estos factores se explican algunas modificaciones que en aquel entonces se hicieron a los planes de estudio en las escuelas de derecho.

Finalmente, para Peña, deben considerarse ciertas características, generales y no taxativas, de la educación superior latinoamericana. Tales están asociadas a que “la profesión legal en la región se

29 Ob. Cit. Introducción. Pg. 23.

30 Que se menciona como cultura hegemónica del “rule of law”.

encuentra crecientemente diversificada” (múltiples funciones y culturas profesionales), a que “la carrera de Derecho se extiende en América Latina entre cinco y seis años de estudios y se dicta por universidades públicas y privadas”, sin que por lo general exista selección previa de ingreso, con una tendencia de aumento en el número de abogados, con planes de estudio predominantemente orientados hacia la entrega sistemática de información, con modelos de evaluación altamente ritual(es) y formalista(s), siendo la “clase magistral” el método de enseñanza predominante, sumado a la inexistencia de una comunidad de académicos profesionales dedicados de tiempo completo a la investigación y a la enseñanza del derecho, ocasionando con ello la existencia de pocos profesores de derecho en relación al número de estudiantes.

De allí que, como se mencionó, el aumento en el número de abogados presionará para producir una mayor estratificación al interior de la profesión y una mayor competencia en la búsqueda de rentas, lo cual demandará de las escuelas de Derecho exhibir su capacidad para responder a los desafíos de las nuevas realidades, afrontando una movilización de los abogados al mercado, cuando anteriormente el estado era su principal empleador.

### Colombia

Para **Fuentes Hernández**<sup>31</sup>, como se mencionó, existe una problemática, caracterizada por una proliferación los programas, pero además por una cuestionable calidad de los mismos. Lo primero, es expresión del desarrollo de la garantía constitucional de autonomía universitaria (por ende originada en la actual Constitución Política), con ocasión de la cual surgen significativamente nuevas facultades y programas de Derecho, que se relaciona con lo segundo, en la medida en que en muchas ocasiones no se reúnen las condiciones y requisitos mínimos necesarios para garantizar la calidad de la educación y de los profesionales habilitados para ejercer la profesión. En efecto, la proliferación mencionada ha sido influenciada por un significativo aumento del número de programas tanto de pregrado como de postgrado, como consecuencia de la proliferación de extensiones territoriales y, además, del peso que han adquirido los programas nocturnos, con una importante oferta educativa privada que ya no se restringe a las principales capitales del país.

El autor relaciona tal proliferación, y su consecuente afectación en la calidad de los programas, con el marco normativo existente. Así, con anterioridad a Ley 30 de 1992, el decreto 1221 de 1990 establecía los

31 Ob. Cit.

requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de Derecho, el cual perdió fuerza a propósito de la autonomía universitaria reconocida. No obstante en la actualidad existen algunos “avances” como las disposiciones del Decreto 2802 de 2001, el control del ICFES sobre condiciones de la formación y otros asuntos importantes, los procesos de acreditación y la realización de los exámenes ECAES.

Menciona Fuentes que: “entre los principales criterios que se tuvieron en cuenta para la decisión reciente de exigir estándares de calidad a los programas académicos de educación jurídica, además de la preocupación general del Estado por el apreciable deterioro de la calidad, están los siguientes: a)... la formación del abogado, es crítica. b)... Esta tendencia mundial (globalización) no se refleja, en general, en la formación del abogado. c)... la formación en Derecho no proporciona herramientas para la comprensión integral de estos fenómenos (conflictividad social), ni tampoco promueve el trabajo de los abogados con profesionales de otras disciplinas para aportar soluciones a problemas tales como la pobreza, la marginalidad y los fenómenos de violencia que resienten la convivencia. d)... prima una formación enciclopédica... que no permite a los estudiantes desarrollar una conciencia y criterio jurídicos, sino aprender legislaciones aplicables en momentos históricos específicos... En general, se piensa que en Colombia ha habido ausencia de Estado en el proceso de formación profesional en general, al amparo de una malentendida autonomía universitaria, que se ha traducido en la no necesidad de contar con la autorización oficial para la creación de nuevos programas y en la inexistencia de procesos efectivos de vigilancia. Todo ello genera un gran desequilibrio entre las escuelas del Derecho, ante lo cual favorecen las medidas legales mencionadas anteriormente.

Por su parte, **Julio Gaitán Bohórquez**<sup>32</sup> explica que, históricamente, la centralización política de finales del siglo XVIII conllevó a la “docilización de los juristas”, pues el Estado “se impuso sobre los demás órdenes productores y definidores del derecho”<sup>33</sup>, afectando el arbitrio de ellos. La acción de Estado se orientó al control de la circulación de los saberes jurídicos, incidiendo en los establecimientos educativos, reformando a estos estudios para promover formas de discurso jurídico “más disciplinadas y controlables por el poder estatal”, y, finalmente, marginando las fuentes de derecho que propiciaban el arbitrio jurídico-judicial para disponer la primacía de las disposiciones reales y legislativas, lo cual explica los procesos de conformación e institucionalización de los saberes jurídicos en la Nueva Granada, en los primeros años del proyecto republicano del siglo XIX.

32 Ob. Cit.

33 Ob. Cit. Pg. 27.

“En las facultades de Derecho, y en general en la educación jurídica, se han procesado, creado, reformado, y desarrollado algunos de los paradigmas más influyentes en las dinámicas de construcción individual y social. Las discusiones acerca de los modelos educativos, planes de estudio, textos y métodos de enseñanza, llevan implícita la idea de reforma social y tiene como propósito práctico la obtención de resultados en la economía o en la política nacionales...”<sup>34</sup> “Las cátedras de historia de las ideas políticas han contribuido a reforzar la estructura dogmática de la formación de los juristas debido no solo a su método dogmático de enseñanza, no exclusivo de ellas, sino también a sus contenidos y formas de enseñanza”. “La historia de las ideas políticas en las facultades de derecho no ha ido más allá de la transposición servil y un poco acomplejada de los modelos eurocéntricos de concepción de las relaciones sociales, más con su carga excluyente que con su contenido integrador”. Muestra como los planes de estudio en las escuelas de Derecho fueron afectados directamente por las condiciones históricas del país y como la formación jurídica se asocia con la transmisión de valores y principios de naturaleza política, de manera que “No solo los conocimientos formalmente enseñados eran prefiguradores del perfil que finalmente tendría el candidato al acceder a los estudios de jurisprudencia sino también, y en una medida quizás más importante, los hábitos mentales que se les inculcaban a través de las prácticas pedagógicas habituales que generaban la base de concepciones sobre las que se articularían posteriormente las enseñanzas jurídicas”<sup>35</sup>. Todo ello tuvo implicaciones no solo en los contenidos, sino en los métodos y herramientas de enseñanza del Derecho.

Ahora bien, como resultado del trabajo mencionado, Ana Giacometto Ferrer y Alicia Gracia González<sup>36</sup>, abordan la problemática de la educación jurídica desde las generalidades de la crisis de la educación superior en Colombia (problemas estructurales como la formación personal y técnico-académica del profesional), y desde la crisis de la enseñanza del Derecho, en general, y del Derecho Procesal, en particular (concluyendo que las principales causas de la crisis hoy radica en la metodología empleada por los docentes-abogados, el sistema de evaluación y la investigación), abordando algunos aspectos puntuales del Derecho Procesal y proponiendo alternativas de solución, algunas utópicas y otras realizables, dirigidas al cambio de concepción, de metodología de la enseñanza, de criterios de evaluación y de cultura de

34 Ob. Cit. Pg. 30.

35 Ob. Cit. Pg. 58.

36 Ob. Cit.

investigación. Mencionan que existe menos confianza en el conocimiento del profesional y en la preparación universitaria de los abogados, así como falta de legitimidad social en cuanto a “prerrogativas que tradicionalmente se reconocían a profesionales del derecho”, pues no se sabe enseñar y se carece de conocimientos o estos están desactualizados. Existe una ausencia de capacitación o de efectividad de la misma, sumado a una formación jurídica descontextualizada.

Luego de analizar el desarrollo histórico de las instituciones o universidades de la época colonial, científica e itinerante, republicana, tradicionalista de Mariano Ospina, infortunada vigencia de la ley del 15 de mayo de 1850, comisión coreográfica, Universidad Nacional, de la regeneración, moderna, de los 60, y de los 90), y de la enseñanza desde los años 60 hasta los desarrollos legales de las disposiciones constitucionales de la Carta de 1991, se considera que para este momento la universidad vive en medio de la interacción mundial, de revolución en la comunicación, de globalización y nuevas tecnologías, lo cual efectivamente demanda de la educación superior características específicas que impliquen una formación integral de los profesionales, que además tiene un marco constitucional específico<sup>37</sup>.

Consideran que la crisis de la educación superior en Colombia se genera en la medida en que el estudiante se forma a espaldas de la realidad económica, política, social y cultural del país, desconociendo los verdaderos propósitos educativos y por ende su participación en el ente universitario se torna pasivo<sup>38</sup>, sumado a ellos los problemas estructurales del sistema educativo colombiano (siendo un desarrollo amplio cuantitativamente pero deficiente cualitativamente, estructuras organizadas rígidas con formación enciclopédica y pobre e inadecuada organización curricular y pedagógica), aunque en la actualidad con tendencias a procesos de modernización<sup>39</sup>. Esta crisis de la educación se extiende como crisis de las universidades, lo cual se fortalece por falta de acción de las autoridades estatales en el sector, y en cambio de valores de los elementos fundamentales que soportan la institución<sup>40</sup>.

Germán Silva García<sup>41</sup> explica la situación de crisis descrita, relacionada con discordancias de cohesión formativa y pérdida de unidad, de la siguiente manera. A diferencia de la formación jurídica en

37 Ob. Cit. Pp. 1-8.

38 Ob. Cit. Pp. 19-15.

39 Ob. Cit. Pp. 19-15.

40 Ob. Cit. Pp. 17-28.

41 Ob. Cit. Páginas 35 a 58 Capítulo Segundo “La educación profesional”.

la Universidad de Bolonia del siglo XII<sup>42</sup>, que tenía como constante una “educación homogénea”, en la actualidad “los procesos de educación jurídica solo tienen una base general común en virtud de la uniformidad de los programas académicos en lo que a las materias fundamentales del derecho atañe, o respecto de la duración de los programas(...) en seguida solo es posible encontrar desigualdades”, lo cual se explica pues en virtud de la autonomía universitaria; los planes académicos se diseñan con “componentes diferenciados”, pueden ser distintos en sus “énfasis temáticos y preferencias ocupacionales”, en los diferentes niveles de calidad y estilos de las instituciones de educación, “inclinaciones ideológicas y políticas”, perfiles, orientaciones y aún, posiblemente, “obedecen a escuelas de pensamiento jurídico discrepantes”.

A diferencia de las disposiciones normativas anteriores a 1991 que definían de manera pormenorizada el pensum para los estudios de Derecho, principalmente en el Acuerdo 60 de 1990, con la expedición de la Ley 30 de 1992, consideran muchos autores, que se permite diseñar planes de estudios autónomos, pues la autonomía universitaria permite obrar con libertad curricular, sin que las agencias del Estado con competencias de inspección y vigilancia de la educación hayan objetado los planes de estudios adoptados, aún de los que se apartan de los “cánones más tradicionales”<sup>43</sup>. Esto contrasta con momentos históricos en que “la intervención estatal en la educación en general, y de modo particular en la jurídica, era bastante intensa y muy sesgada ideológicamente”<sup>44</sup>, lo cual permaneció hasta antes de la Constitución Política de 1991<sup>45</sup>.

De tal manera, Silva reconoce la necesidad de hacer referencia a la autonomía universitaria, para la mayoría identificada como una patente de curso, no un medio pluralista para asegurar el resultado de una educación con calidad, que ha permitido marcar diferencias en los procesos formativos, lo cual evidencia con un estudio sobre los 113 programas de Derecho que para 1998 se ofrecían en el país por las 63 universidades con facultades de Derecho, señalando así las disímiles

42 Cita a CORTÉS MONCAYO, E. “La universidad medieval”. En *Externadista*. No. 3. Universidad Externado de Colombia, 1996, Páginas 3 a 9.

43 Para ejemplificar el caso de adopción de planes académicos con amplia libertad menciona los casos de las universidades de Los Andes y La Nacional de Colombia (Sede Bogotá).

44 Se menciona el caso de la reglamentación del siglo XIX y específicamente el control ejercido en el periodo 1841-1845 cuando “se impone la educación escolástica, la censura de materias, textos y profesores que fueran demasiados liberales o al efecto subversivos, impulsándose el dominio clerical sobre la educación”.

45 Se mencionan intentos reglamentarios relativos a la exigencia de calidad y dedicación docente aún en 1996, pero sin haberse consolidado.

características burocráticas y tendencias políticas e ideológicas. Frente a la calidad de los programas se afirma que “las desigualdades son muy significativas”, lo cual se confirma con el estudio del Ministerio de Justicia publicado en 1995<sup>46</sup>, en el cual se detectó la existencia de “enormes deficiencias en la educación jurídica impartida en el país”.

Los principales problemas reconocidos por este estudio que existen se refieren a la excesiva cantidad de facultades de derecho; al predominio de criterios de lucro en el desarrollo de la actividad educativa...; el imperio de un modelo neoliberal fundado en la ley de la oferta y la demanda de cupos educativos, pero ineficaz dada la insuficiencia de plazas en las buenas instituciones y a las limitaciones que implica el costo de sus matrículas, lo que converge en una oferta reducida de calidad combinada con una demanda extensa sin capacidad de compra, sin que frente a ello se hayan optado por soluciones como mayor desarrollo de la universidad pública, con la inversión necesaria para ofrecer programas de calidad y a costo razonable, sino optando por la satisfacción del modelo neoliberal que permitirá mayor cobertura en desmejora de la calidad de la educación.

El autor considera que en la “calidad (de la educación) inciden: el bajo nivel de los estudiantes que ingresan a los programas de derecho, como resultado de las desigualdades de calidad en la educación básica y del aprovechamiento de los exiguos requisitos de acceso a los estudios de derecho, en comparación con otros programas; la ausencia de investigación, pues la mayoría de los docentes tienden a reproducir información y no a crear conocimiento, lo que se agrava en las instituciones donde la investigación es nula”, así como falta de recursos y de una conveniente selección y formación de los profesores. Esta desigualdad en la calidad de la formación se evidencia tanto en universidades públicas como privadas.

También existen diferencias en la educación marcadas por factores sociales y regionales, que inciden en su desenvolvimiento en la universidad y en la vida, siendo que la educación universitaria ha tenido en Colombia muy poca equidad social y ha sido un medio de selección de las élites de poder. Tarea que en América Latina han desempeñado las universidades desde la liberación del poder colonial, de modo particular en el ámbito de la formación jurídica. Esta diversidad influye aún más en la formación legal si se tienen en cuenta que son principalmente las universidades las que adelantan cursos para jueces.

46 Referencia al Ministerio de Justicia y del Derecho. El abogado en el tiempo de la gente. Bogotá, serie Documentos. No. 13. páginas 34 a 66, 87 a 97, 126 a 137 y 141 a 144.

Otra cuestión relevante en materia de educación jurídica es la consistencia de las organizaciones educativas y de los programas académicos para asumir los retos implícitos en los cambios institucionales, los grandes problemas del país y las transformaciones envueltas en los procesos de apertura económica y globalización, lo cual se evidencia en las habilidades que se enseñan, contenidos e infraestructura y en la internacionalización de los programas.

Concluye Silva que si bien subsiste una unidad básica común y un procedimiento de instrucción que busca ser sistemático”, lo que “carecería de sustento es afirmar que la formación educativa traduce una integración profesional con altas cotas de homogeneidad”. Así mismo, afirma, “debe notarse que muchos de los elementos que contribuyen a la diferencia son relativamente recientes y aún no han podido tener consecuencias perceptibles.

Juny Montoya y Juan Sebastián Hoyos<sup>47</sup>, como ya se mencionó, consideran que para el caso de Colombia, dos problemas son los que afronta la educación superior: la falta de cobertura y acceso, y la altísima estratificación del sector y su consecuente variación en cuanto a la calidad, asunto que ha cobrado importancia en momentos diferentes (modernización y actualidad).

Frente al primer aspecto, afirman que la ausencia de acceso universal al sistema de educación representa una grave limitación a las aspiraciones democráticas de una sociedad. Que solo unos cuantos accedan a la educación superior impide la renovación de las clases dirigentes y la apertura de las instituciones, lo cual se agudiza cuando de la educación jurídica se trata. Los autores sustentan tal afirmación pues los datos sobre Colombia no constituyen ningún caso singular. Colombia no solo se enmarca dentro de las mismas tendencias de los demás países, sino que incluso para el año 2001 su sistema de educación superior ya era considerado uno de los sistemas “grandes” en el continente, lo cual se explica por la gran expansión del sistema educativo en la segunda mitad del siglo veinte. Sin embargo, “pese al evidente crecimiento del sector... la cobertura actual es solo del 25% de la población atendible... la falta de cobertura sigue siendo uno de los rasgos característicos de nuestro sistema educativo que... se incrementa dramáticamente en el nivel de la educación superior”<sup>48</sup>.

Frente a lo segundo, el problema de calidad en la educación superior, podría decirse que si bien en una primera época, se abordó el tema de la expansión en términos de cobertura de la educación superior,

47 Ob. Cit.

48 Ob. Cit. Pp. 403 y 404.

en una segunda época se abordó otro problema pues de la mano de la expansión de la educación superior se dio también un proceso exagerado de estratificación de las instituciones educativas, caracterizada por una diferencia de calidad muy grande entre la educación que reciben los que tienen acceso a las universidades “modernas” (privadas y públicas) y la de los que deben acceder a universidades de segundo o tercer orden (por falta de cupo en la universidad pública o de recursos para entrar a las privadas de calidad). Así, en Colombia se presentaron tres estrategias empleadas para garantizar calidad, en primer lugar consistente en un sistema de inspección y vigilancia (años 80), en segundo lugar en un sistema basado en la autonomía universitaria (años 90), y en tercer lugar buscando asegurar la calidad basados en la autoevaluación, la acreditación y los exámenes de estado (últimos cinco años)<sup>49</sup>.

Estas caracterizaciones permitirían analizar de una manera específica el marco jurídico de la educación superior en Colombia, representado por la Constitución Política de 1991, la jurisprudencia de la Corte Constitucional que la interpreta y define sus alcances y la Ley 30 de 1992 que la reglamenta, afectando todo ello aspectos de la educación como derecho fundamental y servicio público con función social, la autonomía universitaria y la participación democrática en la comunidad académica, como ampliamente los autores ilustran en su texto<sup>50</sup>.

### Norteamérica

Frente a la tesis de Robert W. Gordon<sup>51</sup>, conviene mencionar que existe una diferencia sustancial, la cual se explica por las circunstancias históricas que determinaron la visión del abogado y consecuentemente la concepción sobre su formación, conllevando a las marcadas diferencias relacionadas con el proceso de admisión a los programas, siendo que tales reglas son “establecidas por los más altos tribunales del estado”, de manera que el ingreso en la profesión lo controlan las asociaciones de abogados, los tribunales estatales y las escuelas académicas de derecho. Casi todos los estados exigen ahora que para convertirse en abogado uno tiene que completar con éxito cuatro años de colegio universitario, luego, tres años en una escuela de derecho aprobada por la asociación nacional de abogados en este

49 Cita a PARRA SALDOVAL, R, la Universidad, Bogotá, Tercer Mundo, 1996, pág.65 y a VILLAMIL, C. Alcance de la autonomía universitaria en Colombia, 1980-2002: una reflexión desde la evolución legislativa y jurisprudencial”. En Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina, editado por Gentili, P. y B. Lev, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

50 Ob. Cit., en páginas 405 a 431

51 Ob. Cit.

caso la Asociación Norteamericana de Abogados enfatiza el método de casos, y finalmente, aprobar un examen de reválida... En la práctica, este sistema hace de la admisión en una escuela de derecho el paso crucial y más difícil en la profesión. Se resalta: “En Estados Unidos, las escuelas de derecho son de nivel de postgrado, no de pregrado. Las admisiones son muy selectivas, determinadas por las buenas notas en el colegio universitario y un examen estandarizado (el Examen de Admisión a la Escuela de Derecho, o LSAT)”... “Las escuelas de derecho controlan no sólo quién entra en la profesión, sino sus oportunidades luego de graduarse. A los graduados con buenas notas de las escuelas más selectas se los recluta activamente para los trabajos mejor pagados y más prestigiosos, tales como en los bufetes de las grandes ciudades; en tanto que los graduados de escuelas de menor rango en ocasiones tienen problemas para encontrar empleo como abogados.”

Lo anterior atiende un desarrollo histórico de la educación y profesión jurídica en Estados Unidos, que pasó de la no imposición de requisitos formales de educación o examen a los abogados, a una demanda de profesiones organizadas (1870) que conllevó a la fundación de nuevas asociaciones de abogados con el propósito de imponer nuevos requisitos educativos y de exámenes para la admisión de éstos y crear un sistema disciplinario para expulsar a los abogados y jueces corruptos e incompetentes. Los motivos de los reformadores eran en parte elevar las normas de educación, la competencia en el ejercicio profesional y la ética. Pero también esperaban que las normas mantuvieran fuera de la profesión a las nuevas oleadas de abogados inmigrantes procedentes del sur de Europa. Su finalidad era cerrar rutas de acceso alternativas a la profesión, tales como el aprendizaje y estudio en escuelas nocturnas y escuelas a jornada parcial, y preservar la profesión norteamericana en favor de los graduados de colegio universitario, que en esa época constituían sólo el 2 por ciento de la población. En este último propósito no tuvieron éxito hasta fines del siglo XX, cuando más del 25 por ciento de la población tenía diplomas de colegio universitario.

Con posterioridad, surgieron otras “olas de cambio”. En primer lugar, el surgimiento del modelo de Harvard (1870 a 1900), adoptado posteriormente de manera generalizada, cuando su decano Langdell, y sus colegas crean “un nuevo modelo de educación jurídica”, de tipo de “colegio universitario”, estableciéndose parámetros como si se tratara de una “ciencia” rigurosa, con implicaciones en el programa de estudios, jornada docente, publicación de los primeros libros de casos y enseñanza según el método de casos. En segundo lugar, y ante las críticas que demandaban “relevancia práctica inmediata para la práctica de la abogacía”, surgieron las propuestas de los realistas jurídicos argumentando que el derecho...

tenía que estudiarse y enseñarse como un producto social, que surgía de conflictos sociales y servía a intereses y políticas sociales, lo cual se fortaleció por los programas del “Nuevo Trato” del presidente Franklin D. Roosevelt (1932-1940). En las décadas de 1960 y 1970 se originaron “varias nuevas olas de cambios en la educación jurídica” a propósito, especialmente de los nuevos movimientos sociales (derechos de los afroamericanos, mujeres, ambientales y “de pobres”) que incidieron en los programas de estudios de las leyes, en la población de las escuelas de abogacía y en la importancia de otras ciencias sociales. En tercer lugar, anticipándose el autor, se considera que “los próximos grandes cambios en la educación jurídica –que ya han comenzado– irán, evidentemente, en dirección de los estudios jurídicos mundiales.

Consecuente con la escuela crítica a la que pertenece, **Duncan Kennedy**<sup>52</sup> parte de considerar que “las facultades de derecho son lugares intensamente políticos”, pese a su apariencia de tener pocas pretensiones intelectuales y de carecer de ambición teórica o de visión práctica acerca de cómo podría ser la vida social. Por el contrario, afirma Kennedy, las facultades de Derecho se caracterizan, de un lado por una “concepción mercantil”, un énfasis en “el árbol que impide ver el bosque”, y una “formalidad y superficialidad” al abordar sus limitadas tareas, pero de otro, por ser un entrenamiento ideológico para servir voluntariamente a la jerarquía del Estado de bienestar empresarial. Siendo las facultades de Derecho ideológicas, lo que los profesores enseñan junto con los conocimientos básicos está mal, comprendido en ello el concepto y el funcionamiento del Derecho, la naturaleza de las destrezas jurídicas, las posibilidades de vida como abogados, que en realidad inculcan como “natural, eficiente y justo que los estudios jurídicos, la profesión de abogado, en general, y la sociedad a la que los abogados prestan sus servicios están organizados de acuerdo a los patrones actuales de jerarquía y dominación”. Así, la educación jurídica es una herramienta de perpetuación de esa dominación, y los estudiantes cumplen un papel activo y no solo pasivo (frente al aula y al sistema jurídico mismo).

En efecto, en una posición crítica a la visión progresista del derecho, que lo considera capaz de propender por el aprovechamiento de las clases marginadas, expresa una concepción “más radical, que afirma que el derecho es una herramienta de los intereses establecidos, que en esencia es superestructural, pero que permite a un profesional fríamente efectivo usarla a veces en contra de los dominadores”. Tales posiciones implican la formación de un estudiante que aspira a “ayudar al oprimido y transformar a la sociedad” o de uno que “se ve a sí mismo en parte como

técnico, en parte como un experto en judo”. La problemática se agudiza con las motivaciones conflictivas, que desvían la educación jurídica del interés de transformar la sociedad, y con la movilidad social, en la medida en que la educación jurídica, de alguna manera, implica un éxito, factores que al tiempo se profundizan en las escuelas de derecho con la jerarquía propia de la relación docente-estudiante, en medio de una “pseudo-participación” y la consecuente afectación de la relación entre los mismos estudiantes, marcada por la competencia, estableciendo diferenciaciones tanto en el cuerpo docente como en el tipo de estudiantes, en medio de las cuales las posiciones progresistas y liberales no son las mejores libradas. Aún en la educación jurídica basada en “estudios de caso” la dominación y jerarquía se extienden en la medida en que son escogidos “casos fríos”, aburridos que dan bases teóricas necesarias, o “casos calientes”, que pese a su compromiso emocional deben ser tratados legalmente, para que se consideren correctamente tratados.

Ahora bien, las escuelas de derecho enseñan, a los estudiantes, técnicas útiles pero no ideales, asociadas con una concepción de derecho producto del razonamiento jurídico, procedimiento analítico, con tendencia al reformismo, las cuales son enseñadas de manera diferente ocasionando desde ese momento diferenciación entre estudiantes, y de “forma aislada del ejercicio real de la profesión”. Esto se suma a la pretendida distinción entre derecho y política, la cual en realidad no existe, pero se esconde tras el pretendido “razonamiento jurídico”, lo cual determina la estructura de las clases y de los programas académicos. Así, considera, “el discurso de los derechos es internamente inconsistente, vacío o circular”, pues “el razonamiento jurídico puede generar argumentos equivalentemente plausibles para justificar cualquier resultado”, no existiendo una única respuesta correcta, y las limitaciones de los “derechos” son tantas “que hace que sea prácticamente imposible que funcione como una herramienta efectiva de transformación radical”, presuponiendo al mundo dividido entre el mundo público y el privado.

### CONTRASTES: PUNTOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

En este aparte considero pertinente mencionar lo que expresara Manuel Atienza<sup>53</sup> consistente en que al abordar el porqué y el para qué del Derecho, es posible optar entre dos extremos: el de la dogmática (empresa técnica del uso del conocimiento científico para mejorar

el sistema jurídico en la aplicación, interpretación y producción del Derecho. Propio del positivismo que considera que el Derecho es capaz de transformar la sociedad) o el de la crítica (que considera la marca ideológica sobre el discurso jurídico y con una visión escéptica duda de la capacidad del Derecho para transformar la sociedad), las cuales caracterizarán posiciones frente a la educación jurídica, sin que ello impida la existencia de las concurrentes posiciones intermedias que pudieren surgir.

Los autores coinciden en reconocer la siempre presente influencia del contexto en el cual se enmarca la educación jurídica. Sin embargo, la posición frente a esa condición diverge. Para quienes optan por una posición progresista, la educación jurídica, sea que se considere en crisis o no, debe “actualizarse” de acuerdo con las necesidades y realidades del mundo actual. En esta corriente podemos ubicar a **Courtis**, con su propuesta de asumir de manera adecuada la dogmática jurídica, tal como se expuso, y **Pérez Perdomo**, que no considera expresamente la existencia de una crisis en la educación jurídica en América Latina, sino la existencia de tres tipos de escuela.

Para el caso colombiano, en los textos reseñados, los autores coinciden en reconocer una cierta problemática de la educación jurídica, afectada de manera directa por el contexto. **Fuentes Hernández** sugeriría solucionar la problemática caracterizada por la “proliferación y cuestionable calidad de los programas”, con la activa gestión estatal y las reformas legales, **Giacometto Ferrer** y **Gracia González**, con las alternativas de solución propuestas frente a la crisis de la educación jurídica, y en general, **Silva García** relacionando ciertos elementos que confluyen en “discordancias de cohesión formativa y pérdida de unidad”, los cuales tienen diferentes raíces, incluso de tipo social, pero que parecerían agudizarse con la consagración que, a partir de la Constitución de 1991, se hace de la autonomía universitaria, y **Juny Montoya** y **Juan Sebastián Hoyos**, centrando su estudio en dos elementos problemáticos: la cobertura y la calidad de la educación, teniendo el segundo mayor prevalencia en la actualidad, sin que hayan sido superados adecuadamente en el marco de la autonomía universitaria (reconocida como herramienta de control de calidad en los años 90) y considerando la necesidad de una acción más seria por parte del Estado.

En esta perspectiva, para el caso norteamericano, se encuentra **Gordon**, que si bien no considera la existencia de crisis, por ejemplo por el aumento en el número de abogados, apunta a una cierta actualización contextual al enfatizar en la utilidad del Derecho y su ejercicio para y en la sociedad.

53 Atienza, Manuel. Prólogo en: “Observar la ley: ensayos sobre metodología de la investigación jurídica”. Coord. por Christian Courtis; Manuel Atienza Rodríguez (pr.), 2006, ISBN 84-8164-862-0.

De otro, lado, podrían reconocerse posiciones más radicales, como las de **Larrauri**, que sugiere realizar un giro extremo y aventurar nuevas expectativas de conocimiento, considerar una constante transformación, la de **Gaitán Bohórquez**, que parece sugerir la conveniente y permanente influencia estatal en los programas académicos, y en la tendencia que podría ser más radical, **Kennedy** presentaría su crítica al Derecho y la prolongación de la dominación mediante la educación jurídica.

Sin una posición absolutamente radical, **Carlos Peña González**, parece inscribirse en esta perspectiva, en la medida en que afirma que las situaciones problemáticas descritas demandarán soluciones que van más allá de lo normativo, y que incluso pasan más allá de esa cierta actualización contextual. Así, la educación jurídica deberá reorientarse en cuanto a las directrices y destrezas, yendo más allá de esquemas conceptuales, sin dejarlos de lado, pues no podrá asumir simplemente una “orientación puramente pragmática” sino una orientación de praxis. Esta orientación, además, debe enfocarse en lo público, no asimilado con lo estatal ni con el mercado, involucrando así la definición explícita de los ideales políticos o morales “con los que el derecho se encuentra indisolublemente ligado”.

La enseñanza del derecho está ligada a la idea del derecho mismo que se tenga. Ahora bien, dice Peña, “a la búsqueda de lo público que se distancie de lo meramente estatal, y a la recuperación de la índole práctica que el derecho posee, ha de sumarse, todavía, la necesidad de que los planes de estudio del derecho no hagan abandono de la orientación dogmática que, inevitablemente, han de poseer”. Todo ello supone compromisos implícitos con cierta concepción acerca de cómo el derecho debe ser.

En cuarto lugar, dice Peña González, la mejora de la enseñanza legal se favorece de “la creación de comunidades académicas a cuyo cargo esté el diseño y la orientación de la enseñanza legal. Una comunidad académica, es un cuerpo de académicos profesionales dedicados, de manera preferente o exclusiva, a la investigación y a la enseñanza del Derecho. La ausencia de una comunidad académica profesional –que funcione como un núcleo básico de la institución– es uno de los principales problemas de las escuelas de derecho”, en cambio, “la presencia predominante... de profesionales activos del foro, arriesga el peligro de una cierta inconsistencia de roles: mientras la función académica demanda una actitud crítica hacia el foro y el sistema legal en su conjunto, la profesión de abogado activo –sobretudo en nuestros países– supone compromisos y lealtades hacia el aparato de justicia”. Estas comunidades académicas deben estar dirigidas a la investigación y no solo a la docencia.

Finalmente, todo lo anterior no será posible lograrse sin recursos que permitan reorientar, de manera sostenida, la enseñanza del derecho... modificar la enseñanza del derecho –pasar de las palabras a los hechos– exige invertir recursos humanos y materiales que la enseñanza superior de la región de América Latina parece no disponer, por lo que considera que la fórmula viable consistirá en financiar la educación con un sistemas de créditos.

Ahora bien, parece existir desencuentro en la consideración sobre la existencia o no de crisis en la educación jurídica, frente al reconocimiento de la existencia de una crisis, situación problemática, o de la necesidad de adaptarse a la realidad contextual. Con la pretensión de reconocer una cierta tendencia, en el primer grupo podrían considerarse a **Fuentes Hernández, Giacometto Ferrer y Gracia González, Silva, Montoya y Hoyos, Peña y Larrauri**, y en el segundo grupo podrían reconocerse **Courtis, Pérez Perdomo y Gordon**, quienes no obstante reconocer situaciones que deben afrontarse no se refieren específicamente a un momento de crisis de la educación jurídica. Nuevamente, en una posición más crítica estaría **Kennedy** y muy probablemente **Gaitán Bohórquez**, quien pese a que no se refiere expresamente al tema presenta tal visión.

Igualmente difieren las consideraciones frente a los determinantes de la educación jurídica, con implicaciones en las tendencias o propuestas alternativas sugeridas. **Christian Courtis**, considera la superación de problemas de indeterminación lingüística, de carácter lógico, del hecho que el derecho se compone de reglas y principios, de determinación de valores y fines, de la estructura jerárquica y escalonada del ordenamiento jurídico y de considerar lo interpretado jurisprudencialmente, con la necesidad de ofrecer criterios de solución. **Larrauri Torroella**, menciona los cuatro planos presentados y los principios básicos de la Filosofía de la Ciencias, **Pérez Perdomo** considera concluyentes los cambios sociales, **Peña González** reconoce la multiplicidad de variables mencionadas que no solamente involucran lo contextual sino también el sentido interno del Derecho, proponiendo los retos señalados, **Fuentes Hernández** considera determinante la “proliferación y cuestionable calidad de los programas” y las reformas recientes a los marcos regulatorios aplicables, **Gaitán Bohórquez**, considera que “la cultura organizativa de los establecimientos de enseñanza y las disposiciones de los saberes determina la formación de los juristas” determinados ellos mismos por la normatividad estatal y la racionalidad del Estado, **Giacometto Ferrer y Gracia González**, consideran que la crisis en la enseñanza del Derecho obedece a la escasa función pedagógica del docente-abogado, la falta de interés de las instituciones universitarias en capacitar y actualizar la metodología

y pedagogía de la enseñanza al docente y una recurrencia a utilizar la tecnología e informática en el proceso de enseñanza-aprendizaje, **Silva** y **Montoya y Hoyos**, abordan especialmente, aunque no de manera exclusiva, los problemas de cobertura y calidad en el marco de lo que es y debería ser el ejercicio de la autonomía universitaria en su relación con la función estatal de manera conveniente. Por su parte, **Gordon**, liga la educación jurídica con las necesidades de la sociedad en el momento histórico, y **Kennedy** asocia la educación jurídica con la actividad ideológica de jerarquización y dominación.

Así, cada autor propone desde su perspectiva la manera en que podrá mejorarse la enseñanza del derecho, desde una perspectiva progresista o crítica moderada, aunque en una corriente crítica más radical, como la que representa **Kennedy**, podrá desechar aún la importancia de tal discusión, pues la formación jurídica misma implica desde su seno jerarquización y dominación, con una notable connotación negativa.

## CONCLUSIONES

Al abordar la educación jurídica como objeto de estudio es posible reconocer por lo menos dos postulados básicos. Para algunos autores, la educación jurídica atraviesa un momento de crisis, afronta una serie de problemáticas que exigen ciertas acciones que podrían caracterizarse de tipo correctivo. Para otros autores, las circunstancias que se presentan no hacen de la educación jurídica un asunto problematizado, sino que demandan ciertas acciones para que ésta concuerde con el momento contextual específico. Estas posiciones se han pretendido presentar como tendencias más que como teorías restrictivas frente a la educación jurídica, sin embargo, sea que se opte por una u otra tendencia, las acciones que se emprendan tendrán un carácter correctivo o no.

Los autores coinciden en reconocer el impacto del contexto sobre la manera en que se da la educación jurídica. Podría decirse, además, que tal afectación no es unívoca, pues las características de la sociedad en que se desarrolla la educación jurídica la afectan tanto como ella a la sociedad misma siendo por ello un asunto de relevancia para los estudios que tratan sobre la relación derecho y sociedad<sup>54</sup>.

Existiendo diferentes consideraciones respecto de aquello que determina la educación jurídica, debe reconocerse que según se opte se llegarán a alternativas o medidas que se consideran útiles o ideales para las instituciones educativas.

La educación jurídica así, se convierte en un espacio afectado por distintas variables, dentro de las que juega, entre otros, el contexto en que se desarrolla –que involucra el papel del estado, las necesidades del mercado y de manera muy especial las del país del que se trate, la cantidad de programas de Derecho ofertados, y su calidad–, pero también las características propias de la escuela o facultad que, en general, hace parte de una Universidad, –su correspondencia o no con un tipo de modelo específico, el ejercicio o no de la autonomía universitaria, y la connotación positiva o negativa que sea considerada, las condiciones de admisibilidad, el nivel de estratificación presente, el recurso humano que lo compone referido específicamente a sus docentes y estudiantes, los recursos existentes, y en especial el concepto de Derecho mismo que se acoja de manera preferente– ... Todo ello incidirá en el perfil del abogado que se forma, siendo así, por lo menos muy difícil concebir una posible estandarización del perfil de los abogados.

Es fundamental reconocer que en las escuelas o facultades de Derecho debe existir una necesaria conciencia en la definición del concepto de Derecho por la que se opte, y en tal sentido por los ideales de la institución que imparte tal educación jurídica. Sin tales definiciones considero que no será posible afrontar claramente las problemáticas descritas. De manera que las mismas instituciones se afectan por las teorías de Derecho existentes, que no surgen puramente en el plano de lo teórico, y si bien no son ellas el elemento único determinante sí son un elemento de importante incidencia. Si se considera que el Derecho no es un terreno neutral, y por ende que al momento de formar profesionales en esta área en las facultades o escuelas se asume una posición específica frente al derecho, entonces alguien debe definir el perfil del abogado que egresará de la institución, siendo por tanto necesario establecer así las funciones y responsabilidades propias tanto del estado como de las escuelas o facultades.

## BASE BIBLIOGRÁFICA

- Courtis, Christian. "El juego de los juristas. Ensayo de caracterización de la investigación dogmática". En "Observar la ley: ensayos sobre metodología de la investigación jurídica". Coord. por Christian Courtis; Manuel Atienza Rodríguez (pr.), 2006, ISBN 84-8164-862-0, Pp. 105-156,
- Fuentes Hernández, Alfredo. "Educación jurídica y educación superior en Colombia: desarrollos institucionales y legales 1990-2002". En *Revista No. 9: Abogacía y Educación jurídica*. Revista Sistemas Judiciales, (Ed) Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA) e Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, INECIP. Artículo No. 4. Agosto 2005.

54 Existe una mutua relación entre las instituciones y la realidad social, en el marco de discusiones actuales entre aquellos que ponderan uno u otro factor.

- Gaitán Bohórquez, Julio. *Huestes de Estado. La Formación Universitaria de los Juristas en los Comienzos del Estado Colombiano*. Bogotá: Colección de textos de jurisprudencia. Centro Editorial Universidad del Rosario. Bogotá. 2002. Pp. 27-135.
- Giacometto Ferrer, Ana; Gracia González, Alicia. *Crisis en la enseñanza del derecho. Alternativas de solución*. Edición 2000. Librería Ediciones Del Profesional Ltda. ISBN 958-635-363-X. (Referencias del texto en su conjunto).
- Gordon, Robert W. Profesor de Derecho en la Universidad de Yale. "La educación jurídica en Estados Unidos: orígenes y desarrollo". Programa de Información Internacional del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Temas de la Democracia. *Periódico electrónico del Departamento de Estado*. Vol. 7, No. 2, agosto de 2002. Pp. 6-13.
- Kennedy, Duncan. *La educación jurídica como preparación para la jerarquía*, en: Desde otra mirada. Christian Curtis (compilador), Editorial Eudeba, 2001. Pp. 373 a 401 y en *Academia - Revista de la enseñanza del Derecho*. Argentina. Año 2004, Número 3. Pp. 117-148.
- Larrauri Torroella, Ramón. "La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica". *Revista de Filosofía, Derecho y Política*. Número 3, invierno de 2005/2006. Universidad Carlos III de Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Madrid, España. ISSN 1698-7950. Pp. 61-96.
- Montoya, Juny y Hoyos, Juan Sebastián. *La educación en la Constitución Colombiana de 1991*. En Derecho a la Educación y ciudadanía democrática. El derecho a la educación como desarrollo constitucional del Pensamiento Republicano y Cívico. De Joaquín González Ibáñez, Bogotá, Grupo Editorial Ibáñez. 2007. Pp. 401-429.
- Peña González, Carlos. *Sobre abogados y educación jurídica*. Universidad de Chile. SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Yale Law School. Disponible en <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>.
- Pérez Perdomo, Rogelio, et al *La formación jurídica en América Latina, tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá. 2006. ISBN/ISSN: 958-710-058-1. (Referencias del texto en su conjunto).
- Silva García, Germán. *El mundo real de los abogados y de la justicia. Las prácticas jurídicas*. Tomo I. Capítulo Segundo. Universidad Externado de Colombia. Instituto Latinoamericano de Servicio Legales Alternativos, ILSA. Bogotá, 2001.

## La Educación Legal y los Centros de Investigación Sociojurídica en Colombia

JORGE CARVAJAL\*



El texto presenta un análisis acerca del papel que en la educación legal tiene los centros de investigación socio-jurídica en las instituciones de educación superior en Colombia. Para ello, el artículo recurre al análisis de la normatividad existente, la cual ha impulsado la apertura de centros de investigación en las universidades. En segundo lugar, se resalta el papel de algunas instituciones pioneras en los estudios entre el derecho y la sociología.

**Palabras Clave:** Estudios Sociojurídicos, sociología jurídica, Centros de investigación.



The paper presents an analysis of the role that legal education has research centers in the socio-legal institutions of higher education in Colombia. To this end, the article uses the analysis of the existing legislation, which has prompted the initiation of research centers at universities. Secondly, it highlights the role of institutions in pioneering studies of law and sociology.

**Keywords:** Sociology studies, legal sociology, research centers.

### INTRODUCCIÓN

En Colombia es indiscutible el crecimiento de la producción investigativa en el campo del derecho, también es sobresaliente el trabajo que sobre este tema desarrollan los centros de investigación socio-

\* Doctor en sociología jurídica e instituciones políticas, master en estudios políticos del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI-UN, abogado de la Universidad Nacional y Licenciado en Ciencias Sociales. Docente Universidad Santo Tomás, Facultad de Derecho e Investigador del Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos –ILSA–.

jurídica de las universidades tanto públicas como privadas. La actividad desarrollada por estos centros se refleja en la creación de grupos de investigación y de las publicaciones que son una fuente de verificación de la producción.

Con relación a los grupos de investigación es necesario señalar que estos tienen que cumplir con unos requisitos que le impone el órgano estatal encargado de la investigación en el país Colciencias, quien a partir de una serie de variables establece una calificación del grupo. El incremento de las publicaciones es otro elemento, que permite verificar el trabajo dinámico de los centros de investigación las revistas y colecciones han crecido en las facultades de derecho. La calidad del trabajo tanto de los grupos de investigación como de los textos se encuentra a cargo de Colciencias y sobre este tema nos ocuparemos en el presente texto. Lo que interesa resaltar es la actitud o el ánimo investigativo como elemento de la vida académica de las universidades y facultades de derecho y el papel que han jugado los centros de investigación sociojurídica.

Este dinamismo en la producción sociojurídica no ha sido una constante histórica. Durante muchas décadas, las facultades de derecho se caracterizaban por el desarrollo de una educación memorística, ligada a los códigos, a la glosa o al dogmatismo jurídico. La realidad se subordinaba al derecho y no existía el menor esfuerzo por construir un discurso que se preocupara por entender los efectos del derecho en la sociedad. Los textos que se publicaban se caracterizaban por ser manuales que tenían como objetivo una recopilación de la normatividad sobre un tema del campo jurídico, gran parte de estos trabajos carecían de algún rigor científico. Salvo contadas excepciones se encontraban textos que implementaban los métodos de investigación de las ciencias sociales o que tuvieran una perspectiva que vinculará la norma jurídica con lo social, con lo económico o con una lectura política. Finalmente, al interior de las facultades de derecho primaba un modelo de docente ligado a la práctica jurídica, se privilegiaba al abogado de prestigioso o al docente conocedor de la práctica jurídica aquel proveniente de la rama judicial quien podía dar pistas de cómo leer la norma jurídica.

Hoy en día la formación legal ha cambiado, las facultades de derecho se preocupan por incorporar en ella docentes con mayor formación académica de maestría y doctorado. Se entiende que es necesario el desarrollo de investigaciones que den cuenta de la relación existente entre la norma jurídica y la realidad. Buena parte de este cambio se ha hecho a través de los centros de investigación sociojurídico.

El crecimiento de la incorporación de la investigación sociojurídica en las facultades de derecho data de 1995 y responde a factores

ligados con políticas estatales que han reglamentado y promovido la investigación científica en las universidades, este interés del estado colombiano se dio como resultado de la disminución del presupuesto público a las instituciones oficiales de investigación en los años noventa. La estrategia estatal fue el desarrollo de una normatividad que promoviera la investigación, la cual creemos que ha incidido positivamente en la ampliación de la investigación sociojurídica en el país.

El presente trabajo representa un avance de investigación sobre el estado de la cuestión de la sociología jurídica en Colombia y consta de tres partes, en primer lugar, realizamos una aproximación a la definición a la sociología jurídica con el objetivo de establecer un marco de referencia conceptual al trabajo de los centros de investigación socio-jurídico, en segundo lugar, se describe la normatividad que con particular énfasis se ha desarrollado a partir de la década de 1990 y que creemos ha sido un factor importante en el impulso de los trabajos de sociología del derecho en el país, en tercer lugar, presentamos el aporte de cuatro instituciones universitarias en el campo de la producción de sociología jurídica. Las tres primeras Universidad Nacional de Colombia y su Unidad de Investigaciones “Gerardo Molina” UNIJUS, Universidad Externado y Universidad de los Andes y su Centro de Investigaciones Sociojurídicas CIJUS, las ubicamos como instituciones pioneras en la investigación de la sociología del derecho en el país, finalmente, esta la Universidad Santo Tomás sede Bogotá, esta última, representa un ejemplo de giro que las instituciones universitarias han desarrollado producto de la política pública en la promoción de investigación.

La aproximación que aquí se presenta no corresponde a una investigación sistemática. Para ella se optó por tomar una serie de instituciones universitarias como ejes principales para el estudio y, sólo, de manera secundaria se hace referencia a otros centros o individualidades que han brindado algún aporte, lo cual podrá contraer algunos olvidos u omisiones frente a las cuales nos excusamos de antemano. Sin embargo, la selección de instituciones no es gratuita ni arbitraria, ellas concentran el grueso de las actividades y atribuciones relativas al desarrollo o la promoción de la sociología jurídica<sup>1</sup>. En cuanto al rendimiento intelectual, también cabe advertir que, por limitaciones de espacio y metodológicas, expondremos, más, una reseña de los trabajos publicados y las investigaciones en curso, que un análisis

1 Apreciación que, en términos generales, encuentra eco en los pocos artículos que han reflexionado sobre la investigación sociojurídica en las facultades de derecho. Al respecto, Gabriel Lessard; Germán Burgos Silva (1993). “Las facultades de derecho salen a la calle”, en *El Otro Derecho*, Bogotá, ILSA, No. 13, p. 46. También, Fernando Silva (1997). *Educación legal en Colombia*, Bogotá, Corporación Excelencia para la Justicia, serie Criterios de Justicia No. 7, p. 7 a 10.

pormenorizado de sus contenidos. Allí, así mismo, deberemos ser selectivos, ocupándonos de aquellos productos más descollantes.

Como se ha señalado este es un avance de investigación que ubica una primera aproximación al trabajo del aporte de universidades que en Colombia fueron pioneras en el trabajo sociojurídico y que en la actualidad continúan con su labor.

## ¿QUÉ ES SOCIOLOGÍA JURÍDICA?

Sea lo primero señalar que en este escrito se utilizarán de manera indiscriminada las expresiones Sociología del Derecho y Sociología Jurídica. Si bien un análisis detallado de las dos expresiones puede sugerir que la *sociología del derecho* es una subdivisión de la sociología (así como la Sociología del Trabajo o la de la Religión) mientras que la segunda aparece como una disciplina independiente, esta discusión de carácter epistemológico sobrepasa el propósito de este trabajo.

La sociología del Derecho es una disciplina joven, ambiciosa y en vías de definición. Un primer acercamiento nos indica que se ocupa del estudio de la relación entre derecho y sociedad. Sin embargo, esta definición es vaga y exige una aproximación más particularizada. De manera que para definir su objeto de estudio es necesario acudir a una descripción más enunciativa que comprensiva. Resulta bastante dicente que con frecuencia, al abordar un estudio con pretensiones sociojurídicas, lo primero sea definir qué se entenderá en el citado documento por “sociojurídico” optando generalmente por definiciones amplias. Así, pues, entenderemos por sociología jurídica:

Las investigaciones empíricas para fines de carácter práctico conectadas especialmente con la producción y aplicación del Derecho así como con su eficacia y eficiencia.

Las investigaciones teóricas sobre la relación entre derecho y sociedad. Tema que comprende en buena medida el de las funciones del derecho o de alguna de sus partes o componentes y puede relacionarse fácilmente con enfoques sociopolíticos.

Las investigaciones empíricas sobre la relación entre derecho y sociedad.

Los trabajos (teóricos o empíricos) sobre el llamado “Derecho Libre”, es decir, aquel producido por fuera de los esquemas jurídicos formales.

En consecuencias, se excluyen de este estudio los trabajos sobre los fines del Derecho o sobre la definición de justicia y otros temas similares por corresponder más a la filosofía. Por otra parte, se excluyen

también los trabajos cuyo único o principal propósito es develar el alcance jurídico de una norma o bien aquellas que pretende descifrar la voluntad del legislador o bien criticar jurídicamente un texto determinado, por considerar que éste es un asunto más de la dogmática jurídica que de la sociología del derecho.

Finalmente, podría pensarse en una categoría adicional relacionada con los estudios económicos del derecho. Pero estos estudios o bien corresponden a un enfoque administrativista eficientista o bien encuadran dentro de la primera categoría.

Ante este panorama, es fácil imaginar una enorme área de tangencia e intersección entre la sociología del Derecho y otras disciplinas como la antropología, la sociología, la economía y la filosofía, entre otras, que generalmente, al abordar el derecho como tema de estudio, se agrupan bajo la denominación genérica y aun más amplia de estudios de derecho y sociedad.

Un segundo punto a abordar en esta primera parte, es el de los métodos de investigación empleados. Ante un objeto de estudio tan amplio, sería un equívoco definir un solo método como el adecuado. En general, la tendencia dominante tiende a dar importancia a la investigación empírica, donde métodos tomados de la sociología, la antropología y la etnografía aparecen como adecuados dependiendo de las necesidades concretas de la investigación en curso. Herramientas como la encuesta, la entrevista, la entrevista en profundidad, la observación participante, el análisis conversacional, entre otras, son acogidas por los investigadores sociojurídicos.

Pero por otra parte, y no menos importante, está la investigación teórica, que bien tomando como base los resultados de los trabajos empíricos o ya soportándose en producciones teóricas anteriores pretende dotar a la sociología jurídica de un marco conceptual propio y suficiente para sus necesidades concretas.

## UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA

La sociología y el derecho contemporáneo bebieron en sus orígenes de manantiales comunes, y si bien, gracias a la especialización del conocimiento, parecen o parecieron tomar cursos diferentes, aun conservan diversos puntos de contacto que son inevitables (estructura del Estado, control social, desviación, consenso y conflicto, entre otros muchos); toda vez que ambos se ocupan del mismo objeto (la sociedad) aunque desde diferentes perspectivas. Nombres como Montesquieu, Savigny, Vico y Bentham, sólo por citar algunos, son familiares, aunque a veces por razones diferentes, a juristas y sociólogos. Quizás esto explica

porqué en Colombia, la sociología encontró en las facultades de derecho un espacio propio para su institucionalización y un refugio amable en tiempos de crisis. Así como para seguir la huella de la sociología jurídica en la historia del conocimiento universal es necesario remontarnos hasta los precursores de la sociología (e incluso más atrás), para hacer un ejercicio similar en nuestro país es menester recorrer momentos de la enseñanza y práctica del derecho y de las “humanidades”, particularmente en los últimos lustros del siglo XIX.

En su “Curso de Sociología Jurídica”, Julio Romero Soto hace referencia al estudio realizado por Francisco José de Caldas que fuera publicado bajo el título “*Del influjo del clima sobre los seres organizados*”, tema al cual, según nos lo recuerda el mismo autor, ya había tenido oportunidad de referirse Monstesquieu en sus obras, al relacionar la influencia del clima y la conformación geográfica de un país con sus respectiva forma de gobierno, totalitario, despótico o democrático. Romero Soto también trae a cuenta los escritos y discursos del abogado-general Rafael Uribe Uribe, especialmente en lo que respecta a los problemas sociales como el alcoholismo y el analfabetismo<sup>2</sup>.

Quizás la primera referencia el primer impulso decidido a la sociología viene de una figura que habría de marcar la historia de nuestro país, Rafael Núñez, quien como presidente de la República hiciera importantes esfuerzos por incorporarla a la vida académica del país. Este primer momento, el comprendido entre los años 1880 y 1930, sería una etapa de consolidación de la Sociología en el país, a pesar de los altibajos que sufrió su enseñanza. Para esta época, la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia, serían dos instituciones pioneras, pues sus aulas de Derecho darían cabida a los pensadores y las ideas precursoras de la sociología del país. De la primera, quedaría como legado tangible la obra de Nicolás Mendoza con su “Programa de Sociología”, dirigido a los estudiantes del Externado, que sería reeditado bajo el título “Sociología”, como homenaje al distinguido profesor en el año 1984.

En la Universidad Nacional el sacerdote José Alejandro Bermúdez también dictaría conferencias de sociología que habrían de marcar el inicio de la disciplina en nuestro país. Posteriormente, en otras facultades de Derecho se incluiría la cátedra de sociología hasta que aproximadamente 30 años después, en 1959, se fundó, en la Universidad Nacional, la primera facultad de sociología. A partir de mediados de la década de los sesenta con la reforma al Estado, se viviría un momento

de florecimiento de la disciplina. Se privilegiaría el conocimiento técnico, lo cual se haría evidente con la creación de una serie de instituciones tales como el DANE, Colciencias y el ICETEX. Los planes de desarrollo empezaron a reconocer la importancia estratégica del desarrollo científico y empezaba a haber reconocimiento estatal hacia las necesidades de la investigación. El marco intelectual de la producción sociológica estaría dado de manera dominante por el marxismo mientras que los estudios sobre el derecho seguían siendo desde el punto de vista de la dogmática jurídica, todavía alejados del estudio sistemático de las relaciones entre derecho y sociedad (Cf. Palacio, et al. P. 33). Este período, coincidiría con la etapa de la historia nacional denominada el Frente Nacional, en la cual, por lo menos a nivel de discurso, se privilegiaría una planeación más tecnificada desde los órganos del Estado. En este modelo, los sociólogos estarían llamados a jugar un papel importante.

La marcada influencia marxista provocaría una reacción por parte de la iglesia católica, lo que explicaría la creación de varias facultades de sociología en universidades confesionales. La década siguiente, 1969 – 1979, estaría marcada por el movimiento estudiantil, la revolución de Cuba, el reflorecimiento del movimiento guerrillero y la consecuente reacción anticomunista en virtud de la cual se proscibiría todo lo que sonara a comunismo en las esferas del Estado, y la relación que se atribuyó de manera generalizada a la sociología con la izquierda hizo que varias facultades se cerraran o bajaran su perfil y su compromiso en el estudio de los temas coyunturales del país. Por esta época serían fundados el Centro de Estudios de Desarrollo –CEDE– en la Universidad de los Andes, fundado el 1 de septiembre de 1958, con el objetivo de desarrollar investigaciones relacionadas con el desarrollo económico y social de Colombia<sup>3</sup> y el Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP–, fundado en 1972, se ha constituido como un centro de pensamiento y de investigación en temas sobre conflicto, violencias, derechos humanos, política y Estado, servicios públicos, pobreza y desarrollo, movimientos sociales y educación popular<sup>4</sup>. Los dos centros de gran proyección en el contexto nacional.

Llama la atención que a pesar de la vinculación tan cercana entre derecho y sociología en la historia de esta disciplina en nuestro país, la sociología jurídica no haya formado parte de ninguno de los nacientes programas de sociología y tampoco de los que se ofrecen actualmente. Una revisión de los programas de sociología notificados al ICFES presenta

3 [http://economia.uniandes.edu.co/es/investigaciones\\_y\\_publicaciones/cede](http://economia.uniandes.edu.co/es/investigaciones_y_publicaciones/cede) Fecha de consulta 13 de febrero de 2009.

4 <http://www.cinep.org.co/node/1> Fecha de consulta 13 de febrero de 2009.

2 “Curso de Sociología Jurídica”, Julio Romero Soto, Ediciones Librería del Profesional, 1979, p. 61.

como constante la inexistencia de una cátedra de sociología jurídica. Excepcionalmente, en la Universidad del Rosario se contemplaban tres semestres de criminología y en la Universidad Antonio Nariño contempla la existencia de una cátedra denominada “sociología criminológica”.

### LA NORMATIVIDAD SOBRE LOS PROGRAMAS DE DERECHO Y LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN

Es probable que el surgimiento de los centros de investigación sociojurídica y, por ende de los estudios denominados sociojurídicos en Colombia haya sido, al menos en parte, de la expedición del Decreto 3200 del 21 de diciembre de 1979, por parte del Ministerio de Educación Nacional. En este decreto, “*por el cual se dictan normas sobre la enseñanza del derecho*”, se contemplaba la exigencia de una licencia de funcionamiento para iniciar un programa de Derecho. Para efectos del tema que aquí se estudia es de gran importancia resaltar cómo en el artículo 10º se contemplaba expresamente que:

“al inicio del tercer año de funcionamiento de un programa de Derecho, la institución deberá cumplir, entre otras exigencias con la de organizar un ‘Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales’ que ofrezca condiciones idóneas para el ejercicio de la investigación”.

El mismo decreto contemplaba dentro de las materias obligatorias en el área de Derecho Penal la de “*Sociología y Política Criminal, Medicina Legal y Técnica Criminalística*” y dentro del área de estudios sociales “*Sociología y Ciencia Política*”. Adicionalmente, se contemplaba dentro del área de seminarios y prácticas el tema “*metodología de la investigación jurídica*”. Igualmente, estaba prevista la posibilidad de cursar semestralmente (en programas diseñados para ser impartidos de manera anual) las materias socio-política criminal y sociología.

Este decreto se convierte necesariamente en un hito de la Sociología del Derecho en Colombia, pues procura dotar a los abogados de habilidades para la investigación jurídica y además contempla, de manera obligatoria, la enseñanza de la Sociología en por lo menos dos de las áreas previstas. Sin embargo, como es frecuente cuando se pretende modificar la realidad a partir de la norma, y sólo de la norma, el efecto no fue el esperado. La mayoría de los centros de investigaciones jurídicas, políticas y sociales serían simples centros de papel o bien centros para justificar burocracias poco productivas tanto en términos de investigación empírica como de trabajos teóricos de calidad.

El decreto 3200 sería reemplazado por el 1221 de 1991, que además de contemplar expresamente la exigencia del Centro de

investigaciones socio-jurídicas Art. 7 num. 5A) exigía contar en la nómina institucional con “Un *director del Centro de Investigaciones Socio-jurídicas, que deberá ser un abogado titulado con experiencia no inferior a tres años, con dedicación de tiempo completo*” así como “*dos (2) Investigadores, asistentes del director del Centro de investigaciones socio-jurídicas que deben ser abogados titulados, con experiencia en investigación no menor a un (1) año y con dedicación mínima de tiempo parcial*” (art. 7, num. 3). Adicionalmente, en el plan mínimo de estudios se contempló a la sociología como una materia básica teórica.

Con el advenimiento de la Constitución de 1991 y la posterior expedición de la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la educación superior) se cuestionaría la vigencia del decreto 1221, sin embargo, hasta nuestros días este es aun tema de discusión, aunque cada vez más tanto las instituciones de educación superior como el ICFES se han separado de su aplicación, sobre todo en cuanto tiene que ver con el plan de estudios.

Un nuevo aire a la investigación, tanto jurídica como socio-jurídica, viene a ser dado por dos normas de educación superior. Por un lado la definición de criterios para la acreditación de programas académicos por parte del Consejo Nacional de Acreditación y por el otro la expedición del Decreto 2803 de 2001. En los criterios para la acreditación de programas, dentro del factor “Procesos Académicos”, existen tres característica directamente relacionadas con la investigación. Así, la característica 37 trata de los “*proyectos de investigación relacionados con cada programa*”; la 38 con el “*uso de la investigación en la institución para enriquecer y actualizar el currículo*” y la 39 con la vinculación entre los distintos centros de investigación, tanto institucionales como externos.

En el Decreto 2802 de 2001, “*por el cual se reglamentan estándares de calidad para programas profesionales de pregrado en Derecho*” ya no se contempla la exigencia de un Centro de investigaciones socio-jurídicas, pero sí se hace referencia a la investigación en varios artículos, dentro de los que destaca el sexto, según el cual:

El programa hará explícita la forma como desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que le permita a los estudiantes y profesores de derecho acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento. Para tal propósito, el programa incorporará la investigación que se adelanta en el campo del derecho.

Dentro de las exigencias académicas un área humanística que “*incluirá componentes que complementen la formación integral del jurista tales como la filosofía del derecho, la sociología jurídica, la historia del derecho y la historia de las ideas políticas*”.

También es importante señalar, el decreto 2566 de 2003 que fue derogado por la ley 1188 del 25 abril 2008. Esta normatividad regula el registro calificado de programas de educación superior, de forma tal que para que una institución universitaria pueda obtener su registro y de esa manera abrir un programa debe cumplir con una serie de requisitos. En particular el artículo 2 de la ley 1188 en su numeral 5 señala como condición para obtener el registro “la adecuada formación en investigación que establezcan los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país”.

Dentro de las directrices e indicadores que señala el Ministerio de Educación Nacional la necesidad que el programa señale de forma clara cuales van a ser las contribuciones del programa en la actividad científica, para ello la institución puede desarrollar proyectos de investigación, grupos de producción científica y la inclusión de estudiantes en este trabajo. Como es obvio para el desarrollo de procesos de investigación, es necesario la creación de un ambiente institucional, en este aspecto los establecimientos universitarios deben contar con una clara estructura organizacional y administrativa, que de cuenta de las políticas de investigación, los recursos destinados para ello, del personal docente investigador, de la consolidación de grupos de investigación adscritos preferiblemente a Colciencias<sup>5</sup>, líneas de trabajo, la inclusión de programas de investigación en el plan de estudios y publicaciones, entre otros aspectos.

Las anteriores pautas han impulsado a las instituciones de educación superior y en particular a las facultades de derecho, al desarrollo de estrategias que den como resultado la creación de modelos de investigación institucional. La estructura de los centros de investigación es dinámica, la mayoría de las instituciones universitarias han optado por la creación de centros de investigación adscritos a la facultad de derecho. Otras instituciones, han preferido el manejo centralizado de sus investigaciones, a través de una unidad de investigación institucional. Finalmente, existe un modelo de diáspora la cual estaría articulado a través de los grupos de investigación de la facultad. Lo cierto es que en el país las facultades de derecho han incrementado su producción académica.

Finalmente, en el plano institucional y normativo, se debe señalar el espacio del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el cual busca en

5 Conciencias es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, institución de carácter público de Colombia encargada de la generación, apropiación y difusión de conocimiento, así como la encargada del diseño de política pública de ciencia y tecnología. Ver [www.colciencias.gov.co](http://www.colciencias.gov.co)

última instancia, generar los más altos requerimientos en calidad de la educación superior. Este consejo que tiene sus bases jurídicas en la ley 30 de 1992 y promueve la acreditación voluntaria de programas e instituciones de educación superior, para ello ha establecido unos lineamientos que profundizan lo reglado en la ley 1188 de 2008. Este trabajo del CNA ha promovido una idea de calidad al interior de las instituciones y del medio académico que combina tanto el prestigio como la excelencia. En este aspecto las instituciones que logran la acreditación la utilizan como un elemento de prestigio y reputación frente a las otras instituciones y es visibilizado como propaganda y gancho publicitario, frente a la competencia.

Lograr, los estándares mínimos de calidad y la acreditación implica para las instituciones esfuerzos económicos y académicos verificables. Esta situación como se ha señalado, ha impulsado a las instituciones universitarias y los programas de derecho a la implementación de políticas que generen cambios en los procesos académicos, de docencia, de investigación y de bienestar. Ahora bien, es indudable que la situación descrita ha generado un importante movimiento en todas las facultades de derecho del país que buscan acercarse a la investigación.

Después de esta breve introducción histórica, podemos adentrarnos en el estudio de las instituciones que han realizado aportes significativos a la sociología del Derecho. Este trabajo es sin duda un primer acercamiento, a algunas de las instituciones que consideramos han venido desarrollando aportes significativos a las sociología jurídica en el país. Sin embargo, es necesario reconocer el papel que muchos centros de investigación cuyos aportes están marcando nuevos derroteros en la sociología jurídica. La siguiente selección ha sido producto de variables históricas, sin lugar a dudas estas instituciones marcaron un derrotero en el campo jurídico y cuyos aportes dieron impulso a nuevos centros de investigación.

### **Universidad Nacional de Colombia (Bogotá)**

El papel de la Universidad Nacional en el surgimiento y la evolución tanto de la Sociología, como de la Sociología Jurídica en Colombia es incuestionable. Tal como se mencionó al principio, fue de las primeras instituciones en incluir una cátedra de Sociología, regentada por el sacerdote José Alejandro Bermúdez. Varios años después, en 1959, se fundaría en esta universidad la primera facultad de sociología que como se expuso anteriormente, no dedicaría especial atención a la Sociología del Derecho.

Nombres como el de Eduardo Umaña Luna, Monseñor Germán Guzmán y Orlando Fals Borda, coautores de uno de los libros más

importantes que se hayan escrito sobre el fenómeno de la violencia política en Colombia, dejarían una profunda huella en la disciplina, aunque no se definieran sus trabajos como de sociología jurídica pues su pretensión era distinta.

Por otra parte, es necesario referirnos tanto en ésta como en otras de las instituciones pioneras al innegable influjo de la Criminología. Como era de esperarse, la criminología se desarrolló en las facultades de Derecho, en particular en los departamentos de Derecho penal y durante varios años fue la expresión más pujante de la Sociología del Derecho. Vinculada a la facultad de Derecho, la Criminología encontraría en esta universidad nombres como el de Jorge Enrique Gutiérrez Anzola<sup>6</sup> y el de Luis Carlos Pérez<sup>7</sup>.

En la actualidad, la criminología que se desarrolla en la Universidad Nacional es muy diferente, pues obedece a los lineamientos de la Escuela de la Criminología Crítica. Mauricio Martínez<sup>8</sup>, inscrito en la corriente del derecho penal mínimo, que en época relativamente reciente se vinculó a la Universidad Nacional, es uno de sus principales exponentes.

Además de Entre los investigadores más connotados de la Universidad Nacional de Colombia en el perímetro de la sociología

6 Entre las obras más sobresalientes de Jorge Enrique Gutiérrez Anzola, se encuentran, "Constitución, Ley penal y Justicia" Legis, 1988, Bogotá, Colombia. "Estudios sobre derecho penal", en Fundación para el estudio jurídico, 1983, Bogotá, Colombia y "Las conductas antisociales", Bogotá, Colombia.

7 De Luis Carlos Pérez véanse, "La guerrilla ante los jueces militares", Temis 1987 Bogotá, Colombia y "Tratado de derecho penal", Temis 1975, Bogotá, Colombia.

8 Mauricio Martínez Titular de dos doctorados y un magister, se dedica a dos áreas de investigación principales: Justicia y Constitución y Política Criminal-Derechos Fundamentales. Su primer doctorado es de la Universidad de Roma-Italia (Università La Sapienza) en Derecho Penal y Política Criminal en 1982, con una tesis sobre Derecho Penal Político. El segundo es de la Universidad Complutense de Madrid en Derecho Constitucional en 2007, con una tesis sobre los conflictos institucionales por el control constitucional de los derechos fundamentales. Ambas tesis fueron calificadas con Suma cum laude. Su grado de Magister lo obtuvo en el Institut für Rechts und Sozialphilosophie (Sociología Jurídica y Filosofía Político-Social) de la Universidad del Saarland-Alemania (1992). Ha realizado estancias de investigación en teoría política y jurídica en las Universidades de Harvard (2001, Cambridge USA), Humboldt (2004, Berlín) y Degli Studi di Firenze (1984, Florencia-Italia). libros publicados en Colombia, se hallan *La necesidad de pena en el derecho penal alemán*, (Editorial Ibáñez, Bogotá, 2002), *La Crisis de la Justicia Penal en Colombia*, (Editorial Temis, Bogotá 1999); *La Pena: Garantismo y Democracia*, en coautoría con Luigi Ferrajoli y otros profesores europeos (Editorial Jurídica Ibáñez, Bogotá, 1999); *Justicia Penal y Derechos Fundamentales*, (Editorial Jurídica Ibáñez, Bogotá, 1995); *Estado de Derecho y Política Criminal*, (Editorial Jurídica Ibáñez 1995); *La Abolición del Sistema Penal: Inconvenientes en Latinoamérica*, (Editorial Temis, Bogotá 1991); *Estado Actual de la Criminología*, (Editorial Temis, Bogotá 1990).

del derecho se destacan Germán Palacio, Mauricio García y Rodrigo Uprimny. Sobre el trabajo de Germán Palacio trataremos más a fondo al referirnos a ILSA.

Acerca de Mauricio García, sobre cuyo trabajo volveremos a examinar el proceso de la Universidad de Los Andes, desarrollo una investigación adscrita a la Universidad Nacional, con el crédito de su ejecución como parte de un proyecto internacional de investigación que coordina Boaventura de Sousa Santos, referente a la existencia social de formas jurídicas alternativas, auspiciado por COLCIENCIAS. El resultado de esta investigación se presentó en una obra que se ha convertido en referente obligado de la sociología del derecho en nuestro país, titulada "*El Kaleidoscopio de las justicias en Colombia*", en la cual se presenta una interesante compilación de trabajos sobre Derecho y sociedad, como autores principales de esta obra figuran García y de Sousa Santos.

El equipo de la Universidad Nacional en el ámbito de la sociología del derecho es bastante más grande y posee una producción extensa, que supera con creces los nombres hasta ahora presentados. Ello ha ocurrido, tal vez, en razón del enfoque claramente socio - político que se la ha impreso a los estudios de derecho en la Universidad Nacional, tendencia pronunciada que fue iniciada ya hace algunos años, pero que se acentuó durante la administración de los últimos decanos, en particular bajo la decanatura de Víctor Moncayo quien además, promovió la creación de la carrera de Ciencias Políticas al interior de la facultad.

De manera concreta esa tendencia se tradujo en la creación de una Unidad de Estudios Socio - Jurídicos dentro de la estructura de la Facultad de derecho, creado en 1994, con el siguiente objetivo "organizar y sistematizar esfuerzos, recursos e infraestructura con el fin de generar procesos investigativos sistemáticos y continuos en beneficio del conocimiento y transformación del país, de la proyección de la Universidad en la sociedad y de un mejoramiento de la calidad de los programas."<sup>9</sup>. La Unidad de investigaciones Unijus, tiene una estructura organizada a través de grupos, líneas de investigación, docentes investigadores y su adscripción al departamento de Derecho o de Ciencias políticas.

Víctor Manuel Moncayo, ex-rector, ex -docente de la Universidad Nacional de Colombia y figura sobresaliente del equipo de ILSA, ha ocupado un lugar importante en la expansión de la sociología del derecho en la Universidad Nacional. Primero, en su condición de Decano de la Facultad de Derecho y Rector de la Universidad

Nacional de Colombia; segundo, por sus trabajos sobre el derecho desde el punto de vista de la sociología político/jurídica<sup>10</sup>. En el primer caso, Moncayo, auspicio las reformas curriculares en el plan de estudios de la facultad, fundó la revista *Pensamiento Jurídico*, fue el creador y propulsor, con el apoyo de Alejo Vargas, de un programa de pregrado en Ciencias Políticas que se desarrolla en la Facultad de Derecho. En la dirección de la decanatura de la Facultad de Derecho Moncayo fue relevado por Leopoldo Múnera, otro de los promotores principales del enfoque socio-político en los estudios jurídicos de la Nacional, que en su principal obra se ha apartado de la sociología del derecho ocupándose de los movimientos sociales en Colombia<sup>11</sup>, pero que presenta algunos trabajos monográficos correspondientes a la sociología político/jurídica.

El equipo de trabajo de la Universidad Nacional de Colombia muestra, además de los ya mencionados y distribuidos en distintas áreas, entre los que han presentado un trabajo constante y una producción intelectual más o menos asidua, a: Ricardo Nemogá, en el tema de la justicia; Eduardo Rodríguez, que ha tratado del uso alternativo del derecho y la teoría del derecho; Camilo Borrero, interesado en el pluralismo jurídico; Germán Burgos Silva, también con una destacada participación en ILSA, en materia de justicia, educación legal y derechos alternativos; Edgar Ardila, sobre movimientos sociales y justicia comunitaria.

De otra parte, resulta singular que la mayor parte de los investigadores o activistas de la sociología jurídica en la Universidad Nacional provengan de otras instituciones universitarias del país: Eduardo Umaña Luna (Universidad Externado de Colombia), Rodrigo Uprimny (Universidad Externado de Colombia), Mauricio García (Universidad Bolivariana de Medellín), Germán Palacio (Universidad del Rosario), Mauricio Martínez (Universidad La Gran Colombia), Ricardo Nemogá (Universidad Libre), Leopoldo Múnera (Universidad del Rosario), Eduardo Rodríguez (Universidad Javeriana); señal de un régimen de acceso democrático y pluralista a la carrera docente; provechoso para la universidad pública, que variando la tendencia se beneficia de los

10 Autor de: (s.f.) "La crítica del discurso constitucional", en *Asamblea constitucional ¿Dilema jurídico o político?*, Bogotá, ILSA y Universidad Nacional de Colombia, 13 páginas. (1989) "Crisis del Estado y reforma constitucional", en *El Otro Derecho*, No. 2, Bogotá, ILSA, 13 páginas. (1990) "Sobre la naturaleza del derecho como forma social de dominación", en la serie *Jurimprudencias*, No. 1, Bogotá, ILSA, 13 páginas. "El Leviatán derrotado. Reflexiones sobre la teoría del Estado y el caso colombiano" (2004), 390 páginas, editorial Norma, Bogotá, Colombia.

11 Nos referimos a su texto "Rupturas y Continuidades Poder y Movimiento Popular, Bogotá, Universidad Nacional - IEPRI - CEREC, 1998.

procesos de formación en la universidad privada; pero también signo de debilidades en la preparación de sus canteras.

La Universidad Nacional no ofrece un número significativo de programas de postgrado. Son, en especial, dos los programas en los que concurre la sociología jurídica en grado variado. Esto es, la especialización en Derecho Penal y Criminología que posee bastante tradición y, en forma muy reciente, el programa, genérico, de Maestría en Derecho.

La revista *Pensamiento Jurídico* de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, ha contado con la dirección de varios académicos entre ellos, José Luis Aramburo, Danilo Rojas Betancourt, Mauricio García Villegas y Bernd Marquardt<sup>12</sup> revista que llenó desde 1994 un vacío importante que existía en esa institución. Con un modelo editorial que apunta a la publicación de números mono-temáticos, con participación extranjera y de la comunidad nacional, permite un cubrimiento bastante completo de los temas abordados y de las tendencias teóricas presentes. Desde su fundación, se ha convertido en el principal medio de expresión de la producción sociojurídica de la Universidad Nacional Lo que se advierte en una revisión de la bibliografía, casi toda publicada en *Pensamiento Jurídico*.

La Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales -UNIJUST- surge también como una forma de llenar el vacío existente en la Universidad Nacional, la cual a pesar de tener una Facultad de Derecho con más de cien años, no tenía un centro de investigaciones. Siendo decano de la facultad de derecho, de la Universidad Nacional Victor Manuel Moncayo, dio en 1994 su respaldo a la iniciativa de crear esta unidad como un espacio para la investigación sociojurídica en este centro. Con todo, en este ámbito, como responsabilidad mayor, concurre el reto de desarrollar la investigación empírica de la sociología del derecho.

Otra corriente de la Universidad, al margen de la Facultad de Derecho, con trabajos de sociología política y sobre la justicia, se encuentra radicada en el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales -IEPRI- de la Universidad, un Instituto avanzado de investigaciones, que funciona de manera autónoma.

En el ámbito del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, el trabajo en sociología del derecho no constituye una línea de investigación. Sin embargo, es posible encontrar algunos trabajos que se han ocupado de las relaciones derecho sociedad. Un caso singular es el de Orlando Fals Borda, uno de los más importantes sociólogos colombianos, que en sus trabajos

12 Bernd Marquardt, asumió la dirección de la revista *Pensamiento jurídico* en el 2008, es el primer director de origen extranjero ya que es alemán y doctor en derecho constitucional.

de investigación sobre el orden territorial en Colombia, ha dejado una importante huella en la disciplina<sup>13</sup>.

### Universidad Externado de Colombia

Como se señaló anteriormente, el Externado ha sido uno de los ejes fundamentales para el desarrollo de la sociología jurídica en Colombia. La sociología del derecho como rama de la sociología encontró en la labor de Nicolás Mendoza, un espacio según se expresó anteriormente de visibilización y crecimiento de esta disciplina.

El papel del Externado en la promoción de la sociología del derecho, sin olvidar algunos casos individuales en épocas de transición, puede ser escindido en tres grandes periodos históricos. El primero, que podemos denominar como el “Periodo de los Pioneros”, tuvo como sus más sobresalientes exponentes a Nicolás Pinzón Warlosten, Diego Mendoza Pérez, Salvador Camacho Roldán, Anibal Galindo y Luis Eduardo Nieto Caballero. Pinzón y Mendoza ocuparon la rectoría de la institución, posición privilegiada para promover la sociología jurídica; Camacho Roldán y Nieto Caballero fueron dos de los más grandes humanistas con los que ha contado el país. El segundo período, desarrollado bajo la dirección de Alfonso Reyes Echandía, inspirado y secundado por Emiro Sandoval Huertas, en el campo de la sociología jurídica penal, podría ser identificado como el “Periodo de nacimiento de la Criminología Crítica en Colombia”. El tercero, que se podría llamar “Periodo Contemporáneo”, maduró y con una perspectiva integral acerca del desarrollo de la disciplina, ha tenido en Germán Silva García y Lucero Zamudio a sus figuras más consistentes, quienes le imprimieron un énfasis decididamente sociológico a la disciplina.

En lo que atañe al período pionero, la Sociología ya figuraba en el año 1886 como asignatura en el programa de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, para ser impartida en cuarto año<sup>14</sup>. En el ámbito de la Facultad de Derecho, la cátedra de Economía Política, entonces a cargo de Anibal Galindo y luego de Luis Eduardo Nieto Caballero, fue antesala para la posterior inclusión de la de sociología, con la que continuó dictándose en forma paralela. Entre las figuras más señaladas del período, aparece Salvador Camacho Roldán, quien incursionó en la sociología política y la economía con gran éxito, así mismo, influenciado por el pensamiento de Spencer.

13 (1988) “El reordenamiento territorial”, en *Análisis Político*, No. 20, Bogotá, Universidad Nacional, 8 páginas. (1988) *La insurgencia de las provincias: hacia un nuevo ordenamiento territorial para Colombia*, Bogotá, Siglo Veintiuno e IEPRI.

14 Con el tiempo esa facultad y su programa desaparecieron de la institución.

Dentro del segundo período, que conduce al nacimiento de la criminología crítica en Colombia, deben destacarse la producción intelectual, en especial de Emiro Sandoval; la investigación empírica, fugaz porque sólo fue retomada algunos años después, pero dueña de un valor capital por su novedad y aporte al conocimiento de la realidad colombiana; los foros internacionales que se promovieron, dentro de los cuales la criminología tuvo un espacio importante; los programas de postgrado, que en el caso de la Maestría corresponde al primer curso con ese nivel que se celebraba en Colombia; la fundación de la revista *Derecho Penal y Criminología* y, sobre todo, el rol activo desempeñado por Alfonso Reyes Echandía y Emiro Sandoval Huertas.

Es cierto que la primera obra de Reyes Echandía fue su *Manual de Criminología* y que también impartió la cátedra de la materia en el Externado, pero su principal producción intelectual y docente estuvo dedicada al derecho penal, y tampoco su trabajo inicial en criminología gozó de mucha ascendencia. En el Externado, donde oficiaba como Jefe del Departamento de Derecho Penal y Criminología, propició la investigación empírica y le abrió las puertas a la Escuela de la Criminología Crítica, lo que además significó un paso trascendental para su plena introducción en el país.

Por su parte, Emiro Sandoval Huertas, puede ser considerado con justicia el fundador de la Criminología Crítica en Colombia. Sobresaliente por su trabajo docente, donde regentó las cátedra de Criminología y el curso de intensificación en Penología; por su producción teórica y participación en los trabajos de investigación empírica que se desarrollaron de manera floreciente en esa época<sup>15</sup>.

En aquel entonces laboraban también en el área de criminología del Externado Alvaro Orlando Pérez Pinzón y Jorge Restrepo Fontalvo, que luego siguieron otros rumbos. Pérez Pinzón, quien en la segunda mitad de la década de los años ochenta adquirió una posición bastante notoria en la criminología colombiana, publicaría un manual de criminología, bastante popular: *Curso de criminología*, su trabajo más importante<sup>16</sup>.

En este período, la investigación empírica merece ser destacada con mayor detalle, puesto que se trató de los primeros esfuerzos sistemáticos de investigación empírica que la sociología del derecho, en su variante criminológica, realizaba en Colombia, además con una significativa trascendencia en el contexto latinoamericano. Dentro

15 Comentarios a la importancia de su trabajo para la criminología latinoamericana pueden ser consultados en: Roberto Bergalli (1983). “El pensamiento crítico y la criminología”, en R. Bergalli y otros, *Pensamiento criminológico I*, Bogotá, Temis, p. 203.

16 (1986) *Curso de criminología*, Bogotá, Temis, 2ª edición, 157 páginas.

de esa línea fue una experiencia positiva, sobre todo por su carácter internacional, aunque de corta duración por el rápido afloramiento de problemas intestinos, la creación del Grupo Latinoamericano de Criminología Comparada, formado a instancias de Reyes Echandía, en torno, primero, al tema de la violencia y, en seguida, de la delincuencia de cuello blanco.

Sin embargo, la investigación empírica dejó una huella muy importante y reconocida en varios trabajos. Así, Jaime Camacho Florez, en asocio con Iván González Amado, publicaron “Nivel social y proceso penal”, donde realizan una averiguación sobre el carácter selectivo y discriminatorio, con fundamento en criterios sociales, del sistema penal colombiano. Mientras Germán Marroquín y Jesús Antonio Muñoz, produjeron otro estudio empírico referido a “La duración real del proceso penal en Colombia”, donde se pone en cuestión la prontitud y eficacia de la justicia penal. De aquellos trabajos empíricos, tal vez la investigación de mayor impacto, en aquel tiempo, fue “La duración real del consejo verbal de guerra”, llevada a cabo por Germán Marroquín y Jaime Camacho, que derrumbó el mito existente sobre la supuesta mayor agilidad y eficiencia de los procedimientos penales militares para juzgar a civiles<sup>17</sup>. La pérdida de Reyes Echandía y Emiro Sandoval habría sido, en todo caso, muy sensible, pues cesaron las investigaciones empíricas del grupo que hemos mencionado<sup>18</sup>.

Otro instrumento valioso del Externado en la promoción de la sociología jurídica, de la penal en especial, ha sido la edición de textos y el mismo Departamento de Publicaciones de la Universidad. La revista *Derecho Penal y Criminología*, fundada por Alfonso Reyes Echandía, aunque no se encuentra indexada, es la más antigua publicación especializada en el área jurídica, todavía en pie, que se publica en Colombia. En consecuencia, se trata de un espacio periódico privilegiado para la divulgación de las ideas criminológicas existentes en el país.

En el “Período Contemporáneo” el desarrollo de la sociología del derecho arriba en el Externado de Colombia a su tercera época, bajo el impulso particular, aunque a veces carente de continuidad, de Germán Silva García<sup>19</sup>; en combinación con el trabajo liderado por Lucero Zamu-

dio, quien no se ocupa directamente del tema del derecho, pero cuyos trabajos de investigación sociológica tienen una importante trascendencia en la consideración social de lo jurídico. Ambos le imprimieron una dirección decidida y predominantemente sociológica a la investigación y análisis de temas sociales relacionados con el derecho.

En este período, dentro de la Facultad de Derecho, la Universidad Externado de Colombia aparece comprometida en varios frentes de manera simultánea: I) Con el desarrollo de programas académicos formativos en sociología del derecho; II) Por medio de su contribución a la inserción de la sociología jurídica colombiana en la comunidad académica internacional y un activo intercambio con ella; III) Por conducto de la investigación empírica y de una producción teórica novedosa y original.

En torno a la primera cuestión, la creación de programas académicos formativos, la Universidad Externado de Colombia cuenta con varios programas a saber: Especialización en Sociología Jurídica; *Especialización en Derecho Público, Ciencia y Sociología Política*, y la *Maestría en Estudios de Familia*, diseñada y dirigida por Lucero Zamudio. Aquí, de nuevo, concurre una experiencia interesante de conjugación de los estudios de dogmática jurídica, en sede del derecho de familia, con la sociología que se ha ocupado, desde una perspectiva general o jurídica, de las realidades sociales de la familia colombiana.

Un trabajo aislado de la línea principal de producción sociojurídica de la universidad, pero no por ello menos importante es el producido en 1995 por encargo de la Fundación Luis Carlos Sarmiento Angulo, consistente en la realización de una investigación denominada “*Recopilación y Estudio Historiográfico de las Investigaciones sobre Justicia en Colombia*”, dirigida por Andrés González Díaz y que dio como resultado la creación de una Base de Datos en estudios e investigaciones en materia judicial desde 1984 a 1995, la cual puede ser consultada en la página web del Ministerio de Justicia y del Derecho.

Lucero Zamudio encabeza un equipo de sociólogos y especialistas en ciencias sociales y humanas, con una trayectoria sólida en la investigación, que en conexión con el derecho, ha acometido importantes trabajos empíricos sobre el aborto, la familia, las relaciones de género, el trabajo y los menores infractores. Tales investigaciones son especialmente importantes por la amplia cobertura de sus averiguaciones, donde se han utilizado instrumentos de gran escala, lo mismo que por la riqueza de las técnicas de investigación aplicadas, de índole cuantitativa, pero, sobre todo, cualitativas. El equipo se encuentra reunido en torno al Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social

17 Germán Marroquín; Jaime Camacho (1984). “La duración real del consejo verbal de guerra”, en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, No. 24, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

18 El trabajo había sido realizado por el Centro de Investigaciones Criminológicas del Departamento, que se sumió en la inactividad. Luego la investigación criminológica reapareció en otros espacios.

19 Germán Silva García, se desvinculó de la Universidad Externado de Colombia en el 2006, siendo docente de varias universidades entre ellas se encuentra la Universidad Militar Nueva Granada y desde el año 2008 es director del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Ver, [www.ilae.edu.co](http://www.ilae.edu.co).

–CIDS– de la Facultad de Trabajo Social, fundado por Lucero Zamudio y sin duda, la unidad académica más sólida y acreditada dedicada a la investigación en el Externado, que así mismo ha contado con patrocinio de COLCIENCIAS.

En lo que atañe al trabajo de Germán Silva García, éste ha comprendido varias áreas, de una parte, la investigación empírica y de otra la producción teórica; mientras en el campo temático, de manera preferente, se ha ocupado de la sociología jurídica penal y de la sociología de la justicia, y de modo accesorio, de temas relacionados con la sociología jurídico/política. En realidad, las principales variantes mencionadas se encuentran presentes en tanto en su obra *¿Será justicia? Criminalidad y justicia penal en Colombia*<sup>20</sup>, donde reúne dividida en capítulos una serie de ocho trabajos diferentes como en *El Mundo real de los abogados y de la Justicia*<sup>21</sup>, extensa obra de cuatro tomos en la que aborda los principales temas de la sociología del derecho en nuestro país. Este trabajo es sin duda la obra más completa y ambiciosa en la bibliografía nacional y probablemente en la de América.

En sus estudios empíricos, Silva García ha combinado técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, y aunque suele mezclar los tipos de análisis, han predominado dos clases de averiguaciones: los trabajos sobre eficacia del derecho y la justicia, y aquellos de naturaleza comprensiva sobre los fenómenos sociales del control jurídico<sup>22</sup>.

Dentro de la investigación empírica, también cabe mencionar el trabajo de Marcela Gutiérrez, las averiguaciones sobre el arbitramento y la conciliación civil que dirigió Hernán Fabio López Blanco.

20 (1997) *Será justicia? Criminalidad y justicia penal en Colombia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 433 páginas.

21 Obra publicada por la Universidad Externado de Colombia y el Instituto latinoamericano de Servicios Legales Alternativos ILSA, 2001, Bogotá, Colombia.

22 Coautor (1993) "Análisis comparado de la administración de justicia. En Argentina, Bolivia, Ecuador, Jamaica, México, Panamá, Paraguay y Uruguay", en *Externado Revista Jurídica*, Vol. 77, No. 1, 19 páginas - reeditado en (1993) "The administration of justice en Argentina, Bolivia, Ecuador, Mexico, Panama, Paraguay and Uruguay" en *Justice and development in Latin American and the Caribbean*, Washington, Inter - American Development Bank, 22 páginas -. (1997) "Historia de los castigos: La isla prisión Gorgona", en *¿Será justicia? Criminalidad y justicia penal en Colombia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 76 páginas. (1997) "Espacio urbano: divergencia y control policial. El caso de la invasión de tierras", en *¿Será justicia? Criminalidad y justicia penal en Colombia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 59 páginas. (1998) "Área metropolitana de Barcelona: ¿Es necesario y posible un modelo policial específico?", en José Luis Domínguez y Miguel Angel Ramos Ulgar (Coordinadores) *La joven sociología jurídica en España. Aportaciones para una consolidación*, Vitoria, IISJO, serie Oñati Papers No. 6, 28 páginas.

## La Universidad de Los Andes

El Centro Investigaciones Jurídicas y Sociales –CIJUS– de la Universidad de Los Andes es, en el medio universitario, el centro especializado en investigación sociojurídica uno de los más reputados del país. El CIJUS fue creado en 1981 y su primer director fue Ciro Angarita Barón egresado de la Universidad Nacional docente durante varios años de la Universidad Nacional y de la Universidad de los Andes, miembro de la primera Corte Constitucional de Colombia en 1992. El trabajo de Ciro Angarita Barón fue extenso y de alta calidad como jurista, como magistrado y como docente universitario, desarrolló importantes aportes par el derecho en particular en temas relacionados con las minorías étnicas, niñez y juventud, medio ambiente y mujer, de su trabajo se resalta la mirada interdisciplinaria como un aporte a los estudios sociojurídicos<sup>23</sup>.

Al igual que en la Universidad Nacional, pero a diferencia de la Universidad Externado de Colombia, en Los Andes, la materia de la investigación sociojurídica aparece concentrada en una sola unidad investigativa, el CIJUS. Este modelo de organización de la investigación, tiene la ventaja de permitir la reunión de todas las fortalezas en un mismo espacio investigativo y académico, lo que en parte explica el por qué del renombre y éxito del CIJUS. Así mismo, al tener la responsabilidad mayor en la tarea de investigación, atrae sobre si todas las miradas y expectativas, lo cual traduce una clase de presión que puede ser positiva para animar y estimular la producción. En ese sentido, la Universidad de Los Andes se ha jugado por la concepción que define a la investigación como atribución de una élite de expertos intelectuales, formados y experimentados. El posible problema del modelo, consistiría, si cabe la expresión coloquial, en que "todos los huevos se ponen en una misma canasta". No obstante, el modelo ha funcionado, sobre todo por el carácter bastante pragmático que predomina en la ideología uniandina. En la medida en que en la Universidad de Los Andes imperan criterios tecnocráticos y meritocráticos, combinados con un estricto análisis de costos por beneficios, no debería ser de otro modo.

En el proceso de creación del CIJUS desempeñó un papel fundamental Jaime Giraldo Ángel, sobre quien volveremos al tratar del Instituto SER de Investigación, quien fuera Director por varios años del Centro. Desde entonces distintas personas se han encargado de su dirección, imprimiéndole un estilo y orientación particulares, que de un

23 Sobre su vida y los aportes al derecho ver. HERRÁN, María, (1998), "Ciro Angarita, retador", Corporación José Ignacio Marquez y Unicef Colombia, Bogotá.

modo u otro han resultado más o menos funcionales para los objetivos de la Universidad<sup>24</sup>.

El CIJUS ha estado involucrado en distintas indagaciones realizadas por el Ministerio de Justicia y del Derecho u otras entidades públicas<sup>25</sup>; también aparece asociado a entidades independientes, que vienen trabajando en el área<sup>26</sup>. Todo lo cual muestra su vigencia e importancia en el sector.

Mauricio García, a quien aludimos al referirnos a la Universidad Nacional, ha sido entre los Directores del CIJUS la figura más sobresaliente al lado de Giraldo Ángel. También su principal producción teórica ha encontrado en la Universidad de Los Andes los canales adecuados de expresión. En el libro *La eficacia simbólica del derecho*<sup>27</sup>, se encuentra reflejada una de sus principales líneas de análisis, referente a los efectos sociales del derecho, replicada en algunos artículos<sup>28</sup>. Otros investigadores que han realizado importantes aportes desde la dirección del CIJUS han sido Yunis Montoya Vargas y Cesar Rodríguez Garavito. La primera, egresada de esta institución con un doctorado en Educación de la Universidad de Illinois, ha hecho aportes sobre la educación jurídica y la metodología en educación. Finalmente, Cesar Rodríguez, quien cursó estudios de doctorado en Sociología en la Universidad de Wisconsin-Madison, E.E.U.U, ha tenido un trabajo importante principalmente en torno al papel del derecho y las transformaciones políticas en el contexto de la globalización, así como el desarrollo de estudios relacionados con los derechos sociales y su exigibilidad ante las cortes, se encuentra muy vinculado con el trabajo de Boaventura de Sousa Santos.

En el proceso de reorganización de su plan de estudios para la Facultad de Derecho, dirigido por Manuel José Cepeda, la Universidad de Los Andes suprimió la cátedra de criminología. Ello implicó la renuncia a un

24 Desde su creación en 1981 a la fecha de publicación del presente texto el CIJUS ha tenido dentro de sus directores a: Ciro Angarita Barón (1981-1982), Jaime Giraldo Ángel (1982-1986), Alfredo Rey Córdoba (1986-1989), Zoraida Mendiweso Rey (1989-1995), Mauricio García Villegas (1995-1996), Cristina Motta Torres (1996-1998), Ana María Bejarano Sandoval (1998-2000), Clara Elena Reales Gutiérrez (2000-2001), Javier Pineda Duque (2001-2004), Juny Montoya Vargas (2005-2007) y Cesar Rodríguez G. (2007...)

25 Por ejemplo, en la investigación del Ministerio de Justicia y el Derecho (1996) *Incidencia social de la acción de tutela*, o en la investigación del Departamento Nacional de Planeación (1998) *La paz: el desafío para el desarrollo*.

26 Está asociada en la Corporación Excelencia en la Justicia.

27 (1993) *La eficacia simbólica del derecho*, Bogotá, Uniandes, 308 páginas.

28 (1991) "Eficacia simbólica y narcotráfico", en *Nuevo Foro Penal*, No. 54, Bogotá, Temis, 33 páginas. (1995) "Función simbólica del derecho y estabilidad institucional", en Cristina Motta (Compiladora) *Ética y conflicto*, Bogotá, Tercer Mundo y Universidad de Los Andes, 22 páginas.

importante espacio para la formación sociojurídica y crítica del sistema de control penal. Sin embargo, la medida era coherente con las inclinaciones ideológicas de la Universidad, por ejemplo su tendencia tecnocrática, y el perfil de profesional con el cual desea formar a sus egresados, sobre todo, orientado a la consultoría y la administración pública, o para el ejercicio de la profesión en derecho económico, civil y administrativo.

Por otra parte, la Facultad de Derecho de Los Andes desarrolla muy pocos programas de postgrado y, entre los que lleva a cabo, particularmente en el área de derecho privado, la sociología del derecho no tiene ninguna participación.

La comparación entre la débil posición de la sociología del derecho en los programas académicos de formación, tanto en pregrado como en postgrado, en contraste con la fuerte presencia de la estructura del CIJUS en la investigación sociojurídica, ilustran un modelo en el que la investigación es un servicio, que genera recursos extraordinarios a la Universidad, pero no tiene una relación estrecha con el objeto social principal de la institución educativa, cual es la preparación académica de profesionales.

También la Universidad de Los Andes, más desde la perspectiva de la filosofía, se ha aproximado a la reflexión sociojurídica por intermedio de algunas otras publicaciones, como en el trabajo de Oscar Mejía<sup>29</sup>. Entre los docentes que, en distintos períodos, han sido contratados por la Universidad de Los Andes para desempeñar posiciones académicas, relacionadas con la sociología jurídica en la Facultad de Derecho, se destacan Edgar Saavedra Rojas, Mauricio Martínez, Iván González Amado, Adolfo Salamanca, Víctor Manuel Moncayo y Jesús Antonio Muñoz.

En la Facultad de Derecho de Los Andes se han producido, igualmente, algunos otros trabajos<sup>30</sup>. Con todo, existen también en la Universidad de Los Andes el Centro de Investigaciones y Desarrollo Regional -CIDER- y el Centro de Estudios de Desarrollo -CEDE- (Facultad de Economía), como otras unidades de élite en las áreas de investigación y consultoría, que en principio no compiten con el CIJUS, pero que desde sus particulares perspectivas presentan algunas contribuciones<sup>31</sup>.

29 Oscar Mejía Quintana. *Justicia y democracia consensual*, Bogotá, Siglo del Hombre y Universidad de Los Andes.

30 Manuel José Cepeda Espinosa (1988). "La práctica jurídica colombiana: una visión crítica", en *Revista de Derecho Privado*, Vol. II, No. 4, Universidad de Los Andes y Temis, 45 páginas.

31 Camilo Villa Van Cotthem (1994). "Administración pública en Colombia", en *Democracia formal y real*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia, 25 páginas. Mauricio Rubio (1994). "Crimen y justicia en Colombia - Un enfoque económico", en *Revista de Derecho Privado*, No. 15, Bogotá, Universidad de Los Andes. Mauricio Rubio (1995). "Crimen y crecimiento en Colombia", en *Coyuntura Económica*, Vol. XXV, No. 1, Bogotá. Mauricio Rubio fue, también, principal colaborador de la investigación del Ministerio de Justicia y del Derecho (1995): *Elementos económicos para la reforma judicial*.

### Universidad Santo Tomás (Bogotá)

Por el crecimiento académico que se observa a través de los grupos reconocidos por Colciencias, por la implementación de maestrías, por la acreditación como programa de alta calidad y por su incremento notable del número de publicaciones la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, viene surgiendo nuevamente en el ámbito del derecho después de una década de estancamiento<sup>32</sup>.

Este giró obedeció a dos elementos, por un lado, la apuesta institucional de ubicar al programa de derecho en el nivel de acreditación, elemento que como ya hemos señalado ha generado un cambio por parte de las instituciones universitarias con el fin de lograr un escenario de prestigio y competitividad. En segundo lugar, es necesario señalar que las normas son lideradas por personas que dinamizan el cambio, esto se verifica con los casos analizados.

A partir del año 2001, la facultad inició un proceso de reestructuración siguiendo como parámetro el marco el escenario legislativo que hemos señalado, en particular los estándares de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación<sup>33</sup>. Sin embargo en el tema de investigación, las publicaciones y el posicionamiento de postgrados fue el doctor Álvaro Echeverri Uruburu, ex constituyente y ex magistrado del Consejo Superior de la Judicatura quien dio a la facultad un giro académico importante, dentro de sus trabajos sobresale la obra: “...” Trabajo pionero en el análisis jurídico político del país.

Con relación al trabajo de investigación la Santo Tomás implementó un modelo de investigación sociojurídica concentrado en una sola unidad de investigación, tal como ha sido el trabajo del UNIJUS de la Universidad nacional y del CIJUS de las Universidad de los Andes. Este modelo ha contando con un importante respaldo institucional.

El Centro de Investigaciones “Sociojurídicas Francisco Vitoria”, en muy corto tiempo logró posicionar 5 grupos de investigación en categoría A y B en Colciencias, para ello comenzó por vincular a la institución a docentes con títulos de Maestría y Doctorado, quienes presentaban proyectos de investigación en sus respectivos grupos.

Posteriormente, se promovió una línea fuerte de publicaciones que diera espacio a la producción académica de todos los docentes de la

32 La década de 1990 no fue afortunada para el programa de derecho de la universidad Santo Tomás, sus publicaciones llegaron a cero, la plana de docente no se renovó y mantuvo un perfil bajo en la comunidad académica.

33 En la decanatura de la doctora Luz Amparo Serrano se logró la Acreditación del programa de derecho sede Bogotá de la universidad Santo Tomás.

facultad. Tres revistas: *IUSTA*, *República* y *UIS Revista electrónica*, dos colecciones de textos: *Docencia e investigación* y *Docencia y Derecho*, la serie *Avances* y la serie *Módulos* son los escenarios con los cuales los docentes e investigadores difunden su pensamiento académico.

Este programa verifica una de las tesis de nuestro trabajo la cual afirma que el crecimiento en investigación responde a varias lógicas, en primer lugar, el escenario normativo que para este caso ha logrado transformar algunas prácticas, en segundo lugar, el liderazgo de quienes se encuentran al frente de una institución y finalmente, las personas que realizan investigación.

### Otras Instituciones Universitarias

En este apartado vamos a dar un rápido y, tal vez, un poco desordenado vistazo a otros esfuerzos realizados en el campo de competencia de la sociología del derecho, ya a nivel institucional, ora con un carácter más individual. La revisión la iniciaremos examinando la labor de algunas instituciones, relacionando las actividades de sus actores principales, para en seguida, acotar algunos trabajos más aislados, pero por ello no menos destacados.

En la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, la institución educativa más tradicional en la historia jurídica colombiana, bajo la decanatura Marco Gerardo Monroy Cabra las cátedras de Sociología del Derecho y Criminología se consolidaron en el tercer semestre de la carrera, Monroy Cabra, le colocó a los estudios de derecho un rumbo liberal y humanista. Por esta institución, como Profesores del curso de Sociología del Derecho Germán Silva García, Germán Burgos Silva, Iván Pacheco y Eduardo Rodríguez; mientras en la cátedra de Criminología oficiaron Germán Silva García, Iván Pacheco y Eduardo Rodríguez. En la actualidad, Oscar Delgado se ocupa de la cátedra de Sociología del Derecho.

En el Rosario la investigación sociojurídica ha dejado también una huella, dentro de la cual debe destacarse la investigación empírica que efectuó sobre la acción de tutela, con una nota de pionera, pues fue la primera en la materia, aunque afortunadamente no la única, sobre el tema<sup>34</sup>. Así mismo, debe relacionarse el trabajo, ya citado, de revisión de la bibliografía, nacional y extranjera, sobre sociología del derecho y sociología de la justicia.

La *Revista Estudios Sociojurídicos* ha sido un canal de expresión de la presencia de la sociología jurídica en el escenario del Rosario.

34 Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1992) “Libro blanco de la tutela”, en *Temas Jurídicos*, No. 4, Bogotá, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

A nivel de los estudios de postgrado, al ser el Rosario copartícipe del programa de Doctorado en Derecho, junto a las universidades Externado y Javeriana, los comentarios al respecto, realizados en el aparte referido al Externado, son también aquí válidos.

Por su parte, la joven Facultad de Sociología de la Universidad del Rosario, a diferencia de otros programas similares, le ha abierto las puertas a la sociología jurídica, puesto que su plan de estudios contempla un curso de Criminología.

En la Universidad Javeriana la ausencia de la cátedra de sociología, suprimida en 1994 del programa de estudios de derecho, es un vacío notable. En la actualidad, de algún modo, esa deficiencia es subsanada en la cátedra de Introducción al Derecho, impartida por Roberto Vidal.

En el campo de la investigación debe citarse la participación de un equipo de la Universidad Javeriana, liderado por William Zafra, en el trabajo de investigación realizado por el Ministerio de Justicia y del Derecho sobre *El abogado en el tiempo de la gente*, estudio sobre el cual volveremos más adelante. Así mismo, en la colección *Quaestiones Juridicae* aparecen, en buen número, una serie de publicaciones cortas donde se reflexiona acerca del papel del abogado en la sociedad<sup>35</sup>.

Una nueva generación de profesores de la Universidad Javeriana, influida por la corriente estadounidense de los *critical legal studies*, marca la existencia de una novedosa y más moderna tendencia en el claustro orientada a la investigación, la reflexión sobre la teoría crítica del derecho y la perspectiva sociojurídica para el análisis y redefinición del derecho, sobre parámetros que buscan más reales y mejores respuestas jurídicas a los problemas de la sociedad. Entre los miembros de esa tendencia se encuentra Roberto Vidal, a quien ya aludimos; Hernando Gutiérrez; Oscar Guardiola, Julio Andrés Sampedro y Diego López. Más recientemente, podemos ubicar el trabajo de Beatriz Espinosa y Lina Escobar.

En la Universidad Libre (Bogotá), la criminología ha tenido una participación notable en el plan de estudios de pregrado, lo mismo que en la *Maestría en Derecho Penal y Criminología*, por donde han trasegado académicos varias veces mencionados, como Iván González, Alvaro Orlando Pérez, Jesús Antonio Muñoz, Jorge Restrepo Fontalvo, Germán Silva García y Mauricio Martínez.

35 Cesar Gaviria Trujillo; Juan Carlos Esguerra. *El nuevo derecho. Abogados y derecho*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, serie Quaestiones Juridicae No. 1, 16 páginas. Gerardo Arango Puerta s.j.; Juan Carlos Esguerra P.; Néstor Humerto Martínez N. *Abogados Javerianos, justicia y derecho*, No. 4. Juan Carlos Esguerra P. *La fuerza como instrumento de justicia*, No. 8. José Gregorio Hernández. *La transformación de nuestro derecho*, No. 9.

A través de la Cátedra “Gerardo Molina”, de la Facultad de Derecho de la Libre, también el intercambio con la comunidad internacional ha hallado un puente valioso. Por este conducto estuvieron en Colombia importantes académicos, vinculados a la sociología jurídica, como Roberto Bergalli (España), Sebastian Scherer (Alemania), Damian Zaitch (Holanda) y Luigi Ferrajoli (Italia). Con todo, aunque formalmente la Universidad Libre posee un centro de investigaciones, la actividad en el campo sociojurídico ha ido fortaleciéndose y sus resultados de investigación se encuentran difundidos en la revista “Diálogo de Saberes”, que se encuentra indexada.

Existió una vieja producción criminológica generada en instituciones distintas a las ya analizadas. En ese campo, para hacer honor a la historia, debe mencionarse el libro de Arcesio Aragón (Universidad del Cauca), primer texto de criminología publicado en Colombia, bajo el título de *Elementos de criminología y ciencia penal*, (1934) que seguía las orientaciones de la Escuela Positivista de la Criminología<sup>36</sup>. Línea luego continuada, bajo la inspiración de una sociología criminal positivista, por Roberto Ordoñez Peralta (1939)<sup>37</sup>. Tradición donde debe incluirse, a más de otros libros ya citados de Reyes Echandía y Luis Carlos Pérez, un texto de Abelardo Rivera Llano (1975), así mismo encuadrado en el positivismo criminológico<sup>38</sup>.

En el giro que se surtió en las inclinaciones ideológicas de la criminología en Colombia, además del papel ya señalado de Emiro Sandoval Huertas, jugó un importante rol la Universidad de Medellín, por intermedio de su Centro de Criminología y, principalmente en virtud de la actuación de Juan Guillermo Sepulveda. En 1994, la Universidad de Medellín en asoció con la editorial Temis, organizaron el *I Seminario Nacional de Criminología*, con la participación de veintitrés universidades.

Un trabajo monográfico importante en el campo de la victimología, bien apoyado en fuentes bibliográficas de la literatura sobre la materia, además uno de los primeros publicados en Colombia al respecto, fue producido por Rodrigo Ramírez (1983).

Un trabajo histórico de gran envergadura, bajo una perspectiva claramente sociológica, con interesantes aportes teóricos, soportado en

36 Arcesio Aragón. (1934) *Elementos de criminología y ciencia penal*, Popayán, Imprenta Departamental del Cauca, 461 páginas. El texto rebosa en ideas racistas.

37 Roberto Ordoñez Peralta. (1939) *El programa de la defensa social*, Bogotá, Kelly.

38 Abelardo Rivera Llano. (1975) *Fenomenología del delito*, Bogotá. El autor es Magistrado de la Sala Penal del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, y ha sido profesor de la Universidad de La Sabana y la Universidad Externado de Colombia.

un trabajo de campo y documental extenso, ha sido realizado por Víctor Manuel Uribe, vinculado a la Universidad Internacional de la Florida en los Estados Unidos. El principal aporte teórico de Uribe ha versado, en el ámbito de la sociología jurídica, acerca de la historia y roles sociales de los operadores jurídicos en Colombia<sup>39</sup>. El trabajo de Uribe, por la originalidad de sus contribuciones teóricas es capital para la historia y la sociología del derecho colombiana, pero aun cuando posee una extensa producción, ella es en su mayor parte desconocida en el país.

## CONCLUSIÓN

Tratándose de un avance de investigación resulta aventurado arriesgar conclusiones sobre el tema, queremos señalar que hemos dejado para más adelante el papel importante de algunos escenarios de articulación constituidos por los centros de investigación sociojurídicos, nos referimos concretamente a la “Red de Centros de Investigación jurídicos y sociojurídicos” y el de algunas universidades de la región que han tenido una actuación importante en la sociología del derecho.

De manera que lo que se presenta a continuación es más la suma de observaciones tangenciales sobre los centro de investigación sociojurídica en Colombia.

1. Existe un crecimiento notable de centros de investigación sociojurídica en el país, como se ha señalado este impulso se debe a varios elementos entre los cuales hemos venido resaltando el giro normativo que ha obligado a las instituciones universitarias a implementar escenarios de producción. Es segundo lugar, es notable el aumento en la cualificación de los docentes y profesores que están al frente de estos centros de investigación.
2. La movilidad de los investigadores es relativamente alta. Estos pasan de una institución a otra arrastrando consigo sus proyectos en curso y su prestigio al servicio de la institución que les brinda mejores condiciones para su labor investigativa.

39 (1995) “¡Kill all the lawyers!: Lawyers and the independence movement in New Granada, 1809-1820”, en *The Americas*, No. 523, 35 páginas. (1995) “The lawyers and New Granada’s late colonial state”, en *Journal of Latinamerican Studies*, Vol. 27, No. 3, 32 páginas. (1995) “Waiting for the promised land? Agrarian reform revisited”, en *Hemisphere*, Vol. 7, No. 1, 12 páginas. (1996) “Las tendencias globales y los estudios legales en el siglo XXI”, en *Derecho público, filosofía y sociología jurídicas: perspectivas para el próximo milenio*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia y Consejo Superior de la Judicatura, 14 páginas.

3. El tipo y calidad de las investigaciones se encuentra parametrizada por Colciencias entidad oficial que acompaña la investigación en el país. A pesar de ello, es necesario analizar el tipo y calidad de la investigación empírica que consideramos es aún escasa.
4. La financiación de la investigación sociojurídica proviene primordialmente de recursos propios de las instituciones para las que prestan sus servicios los investigadores y en algunos casos de los mismos investigadores. En algunas ocasiones tienen acceso a recursos estatales, principalmente vía Conciencias y Ministerio de Justicia y del Derecho. Otra fuente de financiación de gran utilidad son las agencias internacionales, siempre y cuando los temas correspondan a sus intereses puntuales.
5. Resulta muy difícil hacer un rastreo efectivo de la producción real toda vez que muchos trabajos, en particular las investigaciones empíricas, suelen permanecer inéditas en las estanterías de las instituciones que las contratan.
6. La articulación con la comunidad internacional es escasa, aunque con creciente frecuencia se cuenta con la participación de expertos extranjeros en los eventos nacionales. Si son escasas las publicaciones a nivel nacional mucho más lo son aquellas publicaciones nacionales que logran impactar de alguna manera el contexto internacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURGOS, Germán (1993). “Las facultades de derecho salen a la calle”. En: *El Otro Derecho*, # 13, ILSA, Bogotá, Colombia.
- CARBONIER, Jean (1982) *Sociología jurídica*. Editorial Tecnos, Madrid, España.
- COTTERRELL, Roger (1991). *Introducción a la sociología del derecho*. Ariel Derecho, Barcelona, España.
- CORREAS, Oscar (1999). *La sociología jurídica*. Fontana, México D.F., México.
- DE LA TORRE, Jesús Antonio (1997). *Sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. México, Instituto de Cultura de Aguas Calientes.
- HERRÁN, María, (1998), “Ciro Angarita, retador”, Corporación José Ignacio marquez y Unicef Colombia, Bogotá.
- LESSARD Gabriel; BURGOS Germán (1993). “Las facultades de derecho salen a la calle”, en *El Otro Derecho*, Bogotá, ILSA, No. 13.
- PALACIO, Germán (1993). *Pluralismo jurídico*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales, Bogotá, Colombia.

- \_\_\_\_ (1996). La investigación sociojurídica: Para desafiar la estéril autocomplacencia profesional. En: Revista Pensamiento Jurídico No. 6, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- REHBINDER, Manfred (1981). Sociología del derecho. Editorial Pirámide, Madrid, España.
- SILVA, Germán (2002). "El proceso de la investigación sociojurídica en Colombia". En: Revista Diálogos de Saberes No. 15, abril - junio, Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- SILVA, Fernando (1997). "Educación legal en Colombia", Bogotá, Corporación Excelencia para la Justicia, serie Criterios de Justicia No. 7.
- TREVES, Renato (1988). La sociología del derecho. Orígenes, investigaciones, problemas. Editorial Ariel, Barcelona, Esp

### PÁGINAS WEB

- [http://economia.uniandes.edu.co/es/investigaciones\\_y\\_publicaciones/cede](http://economia.uniandes.edu.co/es/investigaciones_y_publicaciones/cede)  
Fecha de consulta 13 de febrero de 2009.
- <http://www.cinep.org.co/node/1> Fecha de consulta 13 de febrero de 2009.
- [http://www.unal.edu.co/derecho/resena\\_%20unijus2.php](http://www.unal.edu.co/derecho/resena_%20unijus2.php) (16 de febrero de 2009)
- [www.colciencias.gov.co](http://www.colciencias.gov.co).

### LEYES Y DECRETOS

- Ley 30 de 1992
- Decreto 3200 del 21 de diciembre de 1979 Ministerio de Educación Nacional
- Ley 1188 del 25 abril 2008
- Decreto 1221 de 1991, ministerio de Educación Nacional
- Decreto 2803 de 2001 Ministerio de Educación nacional
- Decreto 2566 de 2003 ministerio de Educación nacional.

### MANUSCRITOS

- "Curso de Sociología Jurídica", Julio Romero Soto, Ediciones Librería del Profesional, 1979

## La ética, los nuevos sistemas jurídicos y la formación profesional en derecho

RAMÓN LARAURI TORROELLA\*



Dentro de las muchas crisis que la era contemporánea presenta, la de la ética, aparece para algunos como centenaria, abarcando desde la segunda mitad del siglo **XIX hasta nuestros días**. Esa crisis de la ética y crisis ética, ha alcanzado al derecho que durante todo ese tiempo también se ha debatido entre los esfuerzos por diferenciarse él mismo, de la ética y la moral, y sus propios alcances éticos como ordenador de la conducta de los individuos en sociedad. ¿Cuáles son los rasgos de la crisis de la ética que han afectado al derecho?, ¿cuál es la perspectiva ética del derecho ante la globalización y los nuevos sistemas jurídicos? En este texto trato de describir brevemente algunos apuntes que pueden ser alternativas de respuesta a esos cuestionamientos, llegando a establecer como una de las conclusiones, la necesidad de que la formación jurídica debe enlazar la herencia del pasado con la representación de un futuro viable; por lo tanto tiene que situarse en un presente siempre en movimiento desde una posición privilegiada. De esa forma, los juristas así formados tendrán una mirada crítica para la construcción de lo humano superior.



Within the many crises that the contemporary age presents, the one of the ethics, appears to some as centennial, from the second half of century XIX until today. That crisis of the ethics and ethical crisis, has reached the Law that throughout time has also struggled between the efforts to be different from itself, the ethics and the moral, and its own ethical reaches like arran-

\* Profesor Normalista; Maestro en investigación educativo y doctor en sociología por la UNAM. Docente de diferentes materias por más de 37 años en escuelas y universidades públicas del Estado de México. Autor de cinco libros, coautor de otros cinco y de más de una docena de artículos científicos sobre temas educativos, sociológicos y jurídicos. Actualmente se desempeña como asesor pedagógico independiente. [ramonlt@prodigy.net.mx](mailto:ramonlt@prodigy.net.mx)

ger of the conduct of the individuals in society. Which are the characteristics of the crisis of the ethics that has affected the Law? , which is the ethical perspective of the Law before the globalización and the new legal systems? In this text I briefly describe some notes that can be an alternative answer to those questions, Establishing as one of the conclusions, the necessity that the legal formation must connect the inheritance of the past with the representation of a viable future; therefore it must always locate itself in a present in movement from a privileged position. So, the jurists thus formed will have a critical glance towards the construction of the superior human being.

Dentro de las muchas crisis que la era contemporánea presenta, la de la ética, aparece para algunos como centenaria, abarcando desde la segunda mitad del siglo XIX, todo el siglo XX, y se extiende ya a este siglo, presentando vaivenes entre el “*aparente fracaso del romanticismo*”, el retorno a la ilustración y su radicalización en las tres vertientes de “*la filosofía de la sospecha*” que aparecen en el marxismo, el positivismo lógico y la hermenéutica existencial, pero también hacia el sesgo nihilista de esa radicalización, manifiesto en

el inmoralismo nietzscheano, o del ensayo de diversas salidas pragmatistas y consecuencialistas de tal vacío, en forma de ética civil de signo liberal o pragmática trascendental de inspiración neomarxista; y finalmente de los intentos de superación de tan profunda crisis moral por abandono de la Ilustración, parcial retorno al Romanticismo, y rehabilitación de la filosofía práctica, en especial de signo aristotélico. (Llano, 2003: 1)

Esa crisis de la ética y crisis ética, ha alcanzado al derecho que durante todo ese tiempo también se ha debatido entre los esfuerzos por diferenciarse él mismo, de la ética y la moral, y sus propios alcances éticos como ordenador de la conducta de los individuos en sociedad. ¿Cuáles son los rasgos de la crisis de la ética que han afectado al derecho?, ¿cuál es la perspectiva ética del derecho ante la globalización y los nuevos sistemas jurídicos? En este texto trato de describir brevemente algunos apuntes que pueden ser alternativas de respuesta a esos cuestionamientos, el artículo está estructurado como un todo integrado, pero partiendo de algunas puntualizaciones conceptuales iniciales, para después desarrollar las principales ideas de las corrientes teóricas en conflicto y cierro con un breve apartado a manera de conclusión.

Fijemos inicialmente algunas puntualizaciones conceptuales. Aceptamos las distinciones que Jongitud (2002) hace de moral y ética, para ella:

La moral es el conjunto de códigos o juicios que pretenden regular las acciones concretas de los hombres referidas ya sea al comporta-

miento individual, social o respecto a la naturaleza, ofreciendo para esto normas con contenido, ella trata de responder a la cuestión que debo hacer” en tanto que la ética, constituye un segundo plano de abstracción sobre los códigos, los juicios o las acciones morales, “y en ella la pregunta relevante es por qué debo, esto es, la ética tiene que dar razón mediante reflexión filosófica (conceptual y con pretensiones de universalidad) de la moral, tiene que acoger el mundo moral en su especificidad y dar reflexivamente razón de él.

Según esta autora, el debate actual se localiza entre las teorías éticas sustancialistas<sup>1</sup> y procedimentalistas<sup>2</sup>, y aunque su caracterización es muy global y en cada caso incluye a autores diversos, resulta útil pues desde esa esquematización es posible intentar alguna comprensión de la problemática que deseamos abordar. En mi caso, y para cada clasificación, sólo me referiré a autores que tienen una presencia clara y definida en los ámbitos del derecho.

Dentro de los procedimentalistas Jongitud ubica a Karl Otto Apel, Jürgen Habermas, Adela Cortina, Enrique Dussel y John Rawls, desde corrientes tan diferentes como la ética discursiva, la de la liberación y el neocontractualismo. El sustancialismo también denominado comunitarismo<sup>3</sup>, incluye a autores como Charles Taylor, Aladair MacIntyre y Richard Rorty, esta corriente parte de la idea de pluralidad que se observa en las sociedades de nuestro tiempo, y en donde el bien puede ser abordado desde diferentes posiciones teóricas; en ese sentido no acepta las visiones universalistas, pues las considera “*insuficientes para dar cuenta de la complejidad de la vida moral concreta con su sesgo estrictamente cognitivista y racionalista, por su reducción de la moral a un único tipo de criterio deontológico y por su intento de definir el punto de vista moral desde fuera de la perspectiva del participante en la primera persona.*” (Jongitud, 2002: 3). Para esta corriente, la diferencia entre el bien y lo justo es que este último sólo puede ser pensado como una forma de bien y en última instancia tiene una correlación contextual de determinación entre el bien moral y el punto de vista ético.

Ahora bien, tanto Taylor como MacIntyre han hecho “una crítica a la ética individualista y liberal típica de la Ilustración europea, en la que –según la expresión del primero de estos autores- se está poniendo en juego la ficción de un “yo desvinculado”, al que el segundo de ellos denomina “yo desconfigurado”. Se trata de un “yo puntual” que “en sí

1 “... el sustancialismo sostiene como tarea ética la búsqueda dentro de la praxis concreta de la racionalidad inmanente a la misma.” (Jongitud, 2002: 2)

2 ... el procedimentalismo considera que la tarea ética estriba en descubrir los procedimientos legitimadores de las normas” (Jongitud, 2002: 2)

3 .- Cfr. Apel (1986) o Höffe (1994),

mismo y para sí mismo no es nada” (Llano, 2003: 4). Este yo vacío, dice este autor, tiene como única capacidad, dar una dimensión objetiva al mundo que lo rodea, pero generando una visión aparentemente neutral, que tiende al universalismo a través de los valores creados por la modernidad. Ese visión la podemos percibir en el actual “boom” de la ética, que está recurriendo al concepto de valor para atenuar el pragmatismo dominante de la globalización, haciéndose evidente en expresiones como “educación en valores” o “éticas profesionales” o aun “códigos de ética”

En el caso de Taylor, se plantea la necesidad de examinar la riqueza de los lenguajes que de trasfondo empleamos como sustento de las fundaciones de los preceptos morales que consentimos. (Taylor, 1996: 17). Para él el pensamiento moral se desarrolla desde tres dimensiones una que tiene que ver con cuestiones morales otra con las espirituales y una más con la dignidad.

Las cuestiones morales tienen que ver con nuestras nociones o formas de reaccionar ante temas como el de la justicia, el respeto a la vida ajena, el bienestar y la dignidad. Las cuestiones espirituales, se refieren a las diferenciaciones entre lo correcto o lo equivocado, lo mejor o lo peor. Su validez no se ubica en nuestros deseos, inclinaciones u opiniones, sino que, por el contrario se mantienen independientes de ellos y ofrecen los criterios por los que juzgarlos implica una valoración fuerte. La dignidad está sustentada en las características por las que nos pensamos a nosotros mismos como seres merecedores o no del respeto de quienes nos rodean. Aquí el respeto es entendido de forma actitudinal y no de manera positiva como lo hace la moral moderna. (Taylor, 1996: 18 – 32)

Estas tres dimensiones están vinculadas entre sí y con un marco de referencia el cual tiene que ver con aquello que nos proporciona el sentido de nuestra vida.

La identidad y el bien se conectan porque la identidad siempre hace referencia a unos «yos», y la noción del «yo» conectada con la identidad toma como rasgo esencial de la acción humana una cierta orientación al bien. (Jongitud, 2002: 10).

Por otro lado, Charles Taylor ha planteado la necesidad de fortalecer las funciones interpretativas del lenguaje: en primer lugar su función expresiva, para formular eventos y referirnos a cosas, para formular sentidos de manera compleja y densa, al hacernos conscientes de algo; enseguida, su papel comunicativo en el que sirve para exponer algo entre interlocutores; y por último, como medio de expresión de determinados asuntos, las inquietudes más importantes, las más relevantes desde el punto de vista humano, para formularlas, ser

tematizadas y articuladas para que nos impacten a nosotros mismos y a quienes participan en nuestro diálogo (Taylor, 1994: 22).

Pero sin lugar a dudas su posición con respeto a las perspectivas contractualistas y neo contractualistas de la filosofía política es de franca oposición, criticando su dimensión subjetivista radical, que se expresa en la consideración de los derechos individuales como determinados más allá de cualquier horizonte de valor y totalmente irrestrictos. El dice:

Quienes adoptan la opinión de que los derechos individuales siempre deben ocupar el primer lugar y, junto con las provisiones no discriminatorias, deben tener precedencia sobre las metas colectivas, a menudo hablan desde la perspectiva liberal que se ha difundido cada vez más por todo el mundo angloamericano. Su fuente desde luego es Estados Unidos, y recientemente fue elaborada y definida por algunas de las mejores cabezas filosóficas y jurídicas de esa sociedad, incluyendo a John Rawls, Ronald Dworkin, Bruce Ackerman y otros. (Taylor 1997: 68).

En general, como afirma Arriarán, lo que plantea Taylor en última instancia es dudar de la existencia de una sola racionalidad universal, *“Este relativismo moderado está respaldado por un enfoque hermenéutico antipositivista que rompe con la ideología de la imparcialidad”* (Arriarán, 2004: 2)

Por su parte MacIntyre considera indispensable recuperar una moral basada en las virtudes, actualizando el sentido de este último término para hacerlo inteligible en el contexto de la complejidad social predominante en el mundo de hoy.

Según él el lenguaje moral contemporáneo está en grave estado de desorden.

Lo que poseemos son fragmentos de un esquema conceptual, partes a las que ahora faltan los contextos de los que derivaba su significado. Poseemos, en efecto, simulacros de moral, continuamos usando muchas de las expresiones clave. Pero hemos perdido –en gran parte, si no enteramente– nuestra comprensión, tanto teórica como práctica, de la moral. (MacIntyre, 2001: 14)

Para Parra,

Frente a las filosofías de corte analítico, MacIntyre propone un nuevo modo de hacer filosofía moral. Una filosofía moral que se apoya por igual en la historia y en la antropología socio-cultural. Este recurso a la historia y a la antropología es complementario. La primera nos ayudará a interpretar nuestro presente moral. De la segunda nos serviremos para justificar nuestros resultados. Parra asegura que el propio MacIntyre hace explícita esta metodología al proponerse dos tareas, una, para “identificar y describir la moral perdida del pasado y evaluar sus pretensiones de objetividad y autoridad”. Y la otra, “sería una labor antropológico filosófica tendente a justificar el diagnóstico

macintieriano de la era moderna como cultura específicamente emotivista. (Parra, 2004: 2 - 3)

MacIntyre se basa en un concepto funcional de hombre que encuentra sus raíces en el pensamiento clásico aristotélico. *“Así, al definir un concepto funcional –y ‘hombre’ lo es-, estamos estableciendo a su vez un criterio valorativo. Nos es pues imposible definir qué es un hombre sin definir a su vez qué es ser un buen hombre.”* (Parra, 2004: 4)

Finalmente podemos asegurar que en concordancia con su punto de vista histórico-antropológico de la moralidad, MacIntyre formula un *“concepto narrativo del yo”* que se ubica muy claramente dentro de su teoría aristotélica de las virtudes.

Yo soy aquello por lo que justificadamente me tengan los demás en el transcurso de una historia que va desde mi nacimiento hasta mi muerte. Pero esto no significa diluir la identidad individual. Porque yo soy también el tema de una historia que es la mía propia y la de nadie más, que tiene su propio y peculiar significado. La unidad de la vida individual no se entenderá a partir de ahora sino como la unidad de la narración encarnada por una vida única. Mi vida es un relato, un relato para mí y para los otros, una narración de la que yo soy el protagonista único y principal. (Parra, 2004: 6)

De hecho MacIntyre plantea una definición de virtud opuesta a la tradición filosófica liberal:

Las virtudes encuentran su fin y su propósito, no sólo en mantener las relaciones necesarias para que se logre la multiplicidad de bienes internos a las prácticas, y no sólo en sostener la forma de vida individual en donde el individuo puede buscar su bien en tanto que bien de la vida entera, sino también en mantener aquellas tradiciones que proporcionan, tanto a las prácticas como a las vidas individuales, su contexto histórico necesario. (MacIntyre, 2001: 274)

Según Jongitud Richard Rorty ha orientado su pensamiento teórico desde dos tendencias diferentes pero concurrentes, por un lado,

una visión de postmodernismo representada por Heidegger, Gadamer y Derrida, y una visión que intenta la disolución de los problemas teológicos y metafísicos, trabajada sobre todo en el segundo Wittgenstein, John Dewey y William James, estos dos últimos fundadores del pragmatismo clásico y a partir de los cuales este autor ha sido ubicado como perteneciente al neopragmatismo. (Jongitud, 2002: 6).

El pragmatismo de Rorty en el ámbito ético y del derecho, (que es nuestra preocupación), se encuentra en la posición implícita que él tiene sobre las relaciones entre el sujeto y la sociedad. Para él, la subjetividad es un proceso creativo continuo, y por lo tanto en él se ubica la acción, sosteniendo que el conocimiento se produce como una manera de interactuar con la realidad, siendo una forma de adaptarse al

medio la cual se manifiesta en las creencias de los individuos, que son disposiciones para comportarse en el mundo, más que representaciones de él, en tanto que el ejercicio público de la política Rorty lo ubica *“complacientemente en los supuestos de un tibio liberalismo tradicional.”* Esta comunidad liberal rortyana contingente viene proseguida *“con la contingencia del lenguaje y del yo,”* así, *“la propuesta de sociedad liberal de Rorty es la de aquella que se limita o complace en llamar verdadero al resultado de una comunicación no distorsionada”*, de esta manera, la clave para entender el enfoque de Rorty se descubre en la defensa a ultranza del individualismo y de la privacidad; frente a los valores comunitarios y de reformismo social y científico del pragmatismo clásico, él mantiene que dentro de lo que se denomina nuestra cultura crecientemente ironista, la filosofía se ha tornado más importante para la prosecución de la perfección privada que para cualquier tarea social (Nubiola, 2002: 22; Jongitud, 2000: 8; Quintanilla, 2001: 2).

Literalmente Rorty asegura:

La predisposición a aceptar el postulado liberal del máximo espacio posible para la diversidad individual, empero, se ve propiciada por el consenso acerca de que no hay otra autoridad que no sea la del libre acuerdo entre los seres humanos. Y este consenso, a su vez, se ve propiciado por el tipo de perspectivas filosóficas sobre la razón y la verdad a las que hoy por hoy se las considera síntomas de “escepticismo post-moderno” y a las que yo, por mi parte, considero el buen pragmatismo norteamericano de los viejos tiempos. (Rorty, 2002: 17)

En síntesis, para Rorty la solidaridad humana, no es algo que dependa de que se comparta una verdad común o se persiga una meta colectiva, sino un argumento para compartir una esperanza egoísta común: la esperanza de que el mundo de uno, y que se comparte con un grupo, no será destruido, y en donde los que los sentidos del bien, lo verdadero y lo bueno son parte de la contingencia en la que se construye el léxico de deliberación moral y que para Rorty está en la moralidad de la democracia estadounidense actual. (Jongitud, 2002: 8 - 9).

De acuerdo con el procedimentalismo, la ética tiene como compromiso descubrir los principios que sustentan a los procedimientos que dan legitimidad a las normas, en tanto que den la oportunidad de establecer razones para la universalización de la moral sostenidos en estructuras cognitivas, además de destacar la importancia que tiene aislarse de los elementos cotidianos de la realidad para sujetarlos a una crítica mediante un procedimiento racional.

Finalmente, esta corriente de pensamiento continúa la distinción moderna entre lo justo y lo bueno, aunque como se verá, esto no implica la negación o ausencia del concepto de bien o lo bueno dentro de las diversas propuestas de procedimentalismo.” (Jongitud, 2002: 12-13).

Dentro del procedimentalismo se puede ubicar la ética discursiva en donde Karl Otto Apel, Jürgen Habermas y Adela Cortina pueden ser considerados los autores más representativos. Esta propuesta tiene como punto de arranque el lenguaje, basado en la aceptación de la triple dimensión del signo (sintáctica, semántica y pragmática) con énfasis en la pragmática trascendental, sustentada en una condición ideal de diálogo; en ese sentido ya no es en lo ontológico, ni en la conciencia donde se ubican sus orígenes, ni en la pragmática empírica como es el caso de los seguidores del sustancialismo. (Jongitud, 2002: 13).

Para esta autora la ética del discurso tiene como características básicas ser cognositivista, universalista, deontológico e incluso formalista, en tanto que *“cree posible la fundamentación de los juicios morales, esto es, postula racionalidad del ámbito práctico. ... porque los criterios han de aplicarse universalmente... abstrae de las cuestiones de la vida buena, limitándose al caso de lo obligado o debido en términos de justicia de las normas y formas de acción... de que su principio regula un procedimiento de resolución imparcial de conflictos,”* aunque en este sentido el propio Habermas sostiene que a la ética comunicativa antes que considerarla formalista, debe caracterizarse como procedimentalista, porque *“introduce en ella el diálogo, esto es, dialogiza la forma de las normas morales y otorga a la ética la tarea de descubrir los procedimientos legitimadores”* (Jongitud, 2002: 13 – 14).

A partir del término “trascendental” construido por Kant para designar un tipo de análisis filosófico que persigue establecer las “condiciones de posibilidad” (a priori) del conocimiento, Karl Otto Apel elabora su propuesta a la que denomina “Pragmática Trascendental” que como *“juego trascendental del lenguaje”* induce la reflexión filosófica al cuestionamiento de las condiciones del “sentido” y de la “validez” del pensamiento en cuanto argumentación. Su propuesta se enlaza con la de Habermas en su teoría de la acción comunicativa derivando en una teoría consensual de lo verdadero y lo correcto, una teoría de los tipos de racionalidad y una teoría de la evolución social (Rodríguez, 2005: 1; Jongitud, 2000: 14).

Para Apel la moral se sustenta en una comunidad ideal de argumentación, la cual implica el principio ético discursivo de la idea reguladora de *“la capacidad de ser consensuadas todas las normas válidas por parte de todos los afectados”*; según él, el sujeto participante dentro de la comunidad ideal de comunicación, es un interlocutor válido en tanto que se le reconozcan los derechos de réplica y argumentación pragmáticamente convenidos para que la argumentación tenga sentido. A partir de esta posición, necesaria para estar en condiciones de encontrar un principio racional de la fundamentación procesal de normas referidas

a la situación en los discursos prácticos que hay que institucionalizar, se genera el principio de la capacidad necesaria de las consecuencias previsibles de las normas que hay que fundamentar, para lograr el consenso de todos los afectados (Apel, 1986: 86 - 89).

En un artículo reciente extiende las ideas anteriores al hablar sobre la autoconciencia y afirma:

Llego a la autoconciencia a través del hecho de que soy interpelado por el otro, desde la toma de rol a partir de los otros, ... Este es el punto de vista de la psicología social, que sostiene la autocomprensión y la comprensión del otro como procesos simultáneos. Esto ya se insinúa en el concepto de un “otro” generalizado. El diálogo con uno mismo se hace posible con la interiorización del diálogo real con los hombres. Se llega a la autoconciencia, por tanto, a través del camino del diálogo interior y exterior... La autoconciencia tiene que ser mediada sólo por el reconocimiento del otro, y es por eso que el hombre lucha por el reconocimiento hasta la muerte. Se llega a la autoconciencia en el diálogo que se da entre oponentes, donde está presente la demanda de validez universal. Esta pretensión se encuentra ya en el diálogo precientífico, y por este camino, la reflexión llega al discurso argumentativo, constituyendo la única manera de establecer quién tiene razón sin recurrir a la violencia. (Apel, 2005: 3)

Adela Cortina, como Apel y Habermas, sustenta su punto de vista en la racionalidad de la acción práctica, la expresión indispensablemente universalista de la ética, la necesidad de diferenciar lo justo de lo bueno, la conveniencia de presentar un procedimiento legitimador de las normas y el soporte de la generalización de las normas correctas mediante el diálogo.

Asegura Jongitud, que para Cortina,

si bien la ética discursiva supone la superación del factual kantiano y su posible cientificismo metódico, cabría todavía preguntar si tales reglas lo son del discurso racional, o si son las reglas de determinadas sociedades para las que la idea de igualdad de derechos es ya una clave moral y jurídica. Desde su punto de vista, el derecho a la igual participación no puede atribuirse sin más a la racionalidad, así, tanto en el caso de Kant como en el de la ética discursiva se descubre una conciencia moral y jurídica de una época determinada, expresada ya sea en la conciencia o en el lenguaje. Esto no significa restarle validez a la propuesta discursiva, sino más bien reconocer que la razón es histórica y el método trascendental, hermenéutico- crítico; de modo que es necesario un proceso de maduración en la reflexión que depende del nivel de conciencia moral, política y jurídica alcanzada. (Jongitud, 2002: 21).

Por eso ella también pide que seamos realistas en el sentido de lo plenamente humano, es decir, preguntarse qué hacer desde el contexto de la humanidad en su conjunto, entonces, el punto de partida de la

moralidad no es nunca un individuo cualquiera, sino este individuo en este grupo social, en esta época y en este lugar.

Por «ser realista» suele entenderse en principio ser pragmático, ser egoísta, no comprometerse demasiado para no tener sinsabores. Pero esto no es realismo, sino cinismo. También puede entenderse por «realismo» atenerse a la realidad tal como es, a los hechos tal como son. Pero sucede que «lo que es, no es todo», sino que puede ser muchísimo más, dependiendo de nuestra «ambición». Por eso consideramos aquí auténtico realismo el que, al formular las grandes preguntas éticas, trata de ampliar lo real desde lo que ya es. (Cortina, 2005: 5)

Jürgen Habermas, es sin duda un prolífico autor que ha escrito bastante sobre muchos aspectos del derecho y la ética, por eso aquí sólo me referiré a dos textos con mayor especificidad sobre esos asuntos, me refiero a sus libros *Teoría de la acción comunicativa* y *Facticidad y Validez*, para Habermas, en la acción comunicativa, es posible hablar de una ética, pero no en términos individuales, sino como una discursividad; y en ese sentido, él propone un proyecto ético sustentado en una pragmática de corte universal, desde la cual se fundamenta y elabora racionalmente una ética discursiva a través de la transformación de la filosofía moral kantiana. Esta ética habermasiana “*tendría como características el ser procedimental, con una marcada dimensión deontológica, con implicaciones cognitivas y con pretensión universalista*” (Botero, 2002: 8)

Pero además, dentro de la acción comunicativa, y en conexión con la actitud moral, hay una actitud racional en todo aquél “que sigue una norma vigente y es capaz de justificar su acción frente a un crítico interpretando una situación dada a la luz de las expectativas legítimas de comportamiento,” y aun más, “... la racionalidad puede predicarse de todas aquellas prácticas comunicativas que, sobre el trasfondo de un mundo de vida tienden a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica”. (Jongitud, 2002: 19).

El propio Habermas explica que en sus escritos sobre **ética del discurso** no ha diferenciado suficientemente entre “principio de discurso” y “principio moral”. “*El principio de discurso sólo explica el punto de vista desde el que pueden fundamentarse imparcialmente normas de acción, para lo cual parto de que el principio mismo se funda en las relaciones simétricas de reconocimiento inscritas en las formas de vida comunicativamente estructuradas.*” Esto, según él, conduce a la distinción entre diferentes tipos de discurso y por lo tanto de negociaciones reguladas con base en una visión procedimentalista, agrega Habermas, “*por cierto, para cada tipo de discurso habrá que mostrar conforme a qué reglas pueden responderse las correspondientes cuestiones, según se trate de cuestiones pragmáticas, de cuestiones*

*éticas o de cuestiones morales.*” (Habermas, 1998<sup>a</sup>: 173 – 174). Ahora bien la racionalidad comunicativa implica considerar comunicabilidad de los actos de habla, la existencia de una situación ideal de habla y la posibilidad de un consenso basado en razones válidas, para Habermas los elementos prácticos que se presentan en la acción de elegir normas adecuadas, exige la determinación de un consenso amplio entre los implicados y los afectados potenciales de esa norma. Para él, “*una teoría consensual de la rectitud de los mandatos o prohibiciones, es una pretensión de validez discursivamente desempeñable; puesto que el principio de universalización sirve para excluir, como no susceptibles de consenso, todas las normas que encarnan intereses particulares, intereses no susceptibles de universalización*” (Habermas, 1998b: 73).

Por mi parte considero que en nuestra sociedad actual, existe la necesidad, de un proceder ético que tenga como fin último, la justicia y la felicidad en un mundo en donde lo individual y lo colectivo, lo local y lo global, alcancen un equilibrio mediante el establecimiento de ordenamientos democráticamente consensuados.

Para ello se deben tomar en cuenta varios factores que influyen en los procesos de conformación de una actitud ética. En primer lugar estaría el sentido en que cada individuo percibe las reglas, el orden o las normas que rigen las relaciones interpersonales. Todos los individuos necesitamos aceptar y ajustarnos a reglas mínimas de comportamiento cuando entramos en relación con otros seres humanos, respetarlas en la medida que esas mismas reglas contienen principios éticos y morales.

Pero de igual manera el sentido ético con el que cada sociedad, cada cultura, cada país, establece sus estructura social, política y económica dentro de los cuales los grupos sociales, políticos y los sectores económicos realizan sus interacciones con bases de equidad y construcción democrática, tanto en el sentido de la orientación de esas normas, como en el apego a ellas.

Y finalmente, el sentido ético con el que las naciones del mundo, crean desde un principio de justicia las relaciones políticas, económicas y sociales entre ellas, sustentándolos en principios de igualdad y legitimidad y con una visión integral de la problemática que atañe a toda la humanidad, que nos involucra como habitantes de un mismo planeta cuyos fenómenos globales son independientes de las fronteras políticas.

A manera de conclusión, prodriamos decir que:

Las profesiones universitarias, y dentro de ellas la de licenciado en derecho, se hallan constituidas tanto por lo que se dice como por lo que se hace en su nombre. En el primer caso, se puede hablar de la

constitución del discurso, y en el segundo, de la práctica, pero ambos presentando regularidades sustentadas en convicciones y valores compartidos y realizadas a través de las tareas ejecutadas, los problemas abordados, los valores relacionados y la investigación impulsada. En ese sentido, la idea de formación profesional implica una relación con la instrucción y la educación, resultando una categoría central para comprender lo que los sujetos hacen de su vida y de los retos, apuestas y formas de relacionarse con lo que el propio campo legitima como idiosincrásico.

En ese sentido, la formación jurídica necesita, para estar en consonancia con las demandas sociales contemporáneas, no sólo atender y profundizar sobre las problemáticas de la filosofía del derecho aquí someramente abordadas, requiere sobretodo, profundizar en el sentido mismo de los sustentos, las fuentes y la interpretación del derecho, en la práctica cotidiana de sus actores y la presencia, validez, vigencia y utilidad del derecho, en la sociedad y para los individuos.

Aun más, es indispensable pensar en las aulas jurídicas universitarias como espacios de mediación en las que el ser humano puede desplegar su propia naturaleza como promotor, como innovador, como permanente creador, lo que las ubica como parte de una institución sobresaliente en el desarrollo de un proyecto de humanidad más justo y equitativo, otorgándoles la responsabilidad de ser espacios de construcción crítica y de participación activa en la creación de juristas.

Sin embargo, no hay que perder de vista que la formación con sentido humano, debe de ser un desafío asumido por las instituciones universitarias en el contexto sociocultural actual, donde se hace evidente una actitud generalizada de desesperanza, desilusión y escepticismo del hombre consigo mismo. Desesperanza y sin sentido de los jóvenes universitarios inmersos en una cultura donde la extinción de los valores morales, la desaparición del hombre y de la vida en general se destaca sobre una actitud de sumisión sobre el progreso científico tecnológico, un utilitarismo e inmediatez pragmáticos que desdibujan los más amplios horizontes de humanidad.

La formación jurídica debe sustentarse en la certeza de que somos seres históricos, que estamos en la historia y estamos haciendo la historia. La formación jurídica debe enlazar la herencia del pasado con la representación de un futuro viable; por lo tanto tiene que situarse en un presente siempre en movimiento desde una posición privilegiada. De esa forma, los juristas así formados tendrán una mirada crítica para la construcción de lo humano superior.

## BIBLIOGRAFÍA

- APEL, Karl Otto (1986), *Estudios éticos*, trad. Carlos de Santiago, Ed. Alfa, Barcelona.
- \_\_\_\_\_, (2005), Intersubjetividad, lenguaje y autorreferencia, en *Phronesis* No 3. en <http://www.phronesis.com.ar/numero3/apel.html> consultado el 28 de enero de 2005
- ARRIARÁN Samuel, (2004), "Filosofía y Multiculturalismo" en *Logos-Diá*, [http://oea.ajusco.upn.mx/sarrarianl\\_i.html](http://oea.ajusco.upn.mx/sarrarianl_i.html), consultado el 12 de enero de 2005
- BOTERO B. Andrés (2002) "Aproximación al pensar iusfilosófico de Habermas", en *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, No. 5, consultado el 6 octubre de 2004 en: [http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero5/habermas\\_ficha.htm](http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero5/habermas_ficha.htm)
- CORTINA Adela (2005), "*Somos Inevitablemente Morales*" consultado en <http://www.euskalnet.net/adaher/cortina.htm>, el 4 de marzo de 2005
- \_\_\_\_\_, (2004), *Viabilidad de la ética en el mundo actual*, U. Iberoamericana Puebla, México
- HABERMAS Jürgen, (1988), "*La modernidad, un proyecto incompleto*" en, Hal Foster, (comp.), *La Posmodernidad*, Kairós-Colofón, México: 19 - 36
- \_\_\_\_\_, (1998a), *Facticidad y validez*; Trotta, Madrid.
- \_\_\_\_\_, (1998b), *Teoría de la Acción Comunicativa*, Taurus, Madrid.
- JONGITUD Z. Jacqueline (2002) "Teorías éticas contemporáneas", en *Revista Telemática de Filosofía del Derecho* No 5 consultado el 6 octubre de 2004 en: [http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero5/teorias\\_ficha.htm](http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero5/teorias_ficha.htm)
- KAUFMANN, Arthur, (1999), *Filosofía del derecho*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá
- LLANO, Alejandro, (2003), "Intentos de superación de la crisis ética actual" en *Argumentos* No. 082, consultado el 2 de febrero de 2005 en: <http://homearguments.blogspot.com/2004/12/intentos-de-superacin-de-la-crisis.html>
- MACINTYRE, Alasdair (2001), *Tras la virtud*, trad. Amelia Varcárcel, Ed. Crítica, Barcelona.
- PARRA G. Antonio (2004) *Multiculturalism and "The Politics of Recognition."* With Commentary by Amy Gutmann (Editor), Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, and Susan Wolf. Princeton University Press
- QUINTANILLA Pérez-Wicht Pablo (2001) Richard Rorty: "Elogio de la filosofía", en: *Revista Universitaria de Investigación Arequipa*, No. 3: Enero Lima, Perú consultada en: <http://www.aqp.com.pe/apostrofe/ap.3.art01.html>, el 16 febrero 2005.
- RORTY, Richard (2002), "Utopías globales, historia y filosofía" en: *Elementos, Ciencia y Cultura*, No. 45, Vol. 9, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, marzo-mayo: 13 - 18, consultado el 28 enero 2005 en: <http://www.elementos.buap.mx/num45/pdf/13.pdf>,

TAYLOR Charles (1997) *Multiculturalismo y La Política de Reconocimiento* Fondo de Cultura Económica USA

\_\_\_\_\_. (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.

TOURAINÉ Alain, (2002) *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México