

LA FORMACION DE JURISTAS EN COLOMBIA Y EL NUEVO CONTEXTO DE
LA INNOVACION DOCENTE Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Escuela de Doctorado de Humanidades y Ciencias Jurídicas

Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas

TESIS DOCTORAL

Autor: PEDRO ANIBAL DELGADO RODRIGUEZ

Tutora: Josefa Dolores Ruiz Resa

Directora: Josefa Dolores Ruiz Resa

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Pedro Aníbal Delgado Rodríguez
ISBN: 978-84-1117-528-9
URI <https://hdl.handle.net/10481/77264>

“Ninguna cosa puede ser demostrada si no se aprende a renunciar a la evidencia de los sentidos para preservar la coherencia de las ideas en la imaginación”. A. Smith

ABREVIATURAS

<i>BM</i>	Banco Mundial
<i>CEPAL</i>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<i>CSJ</i>	Consejo Superior de la Judicatura
<i>CTI</i>	Ciencia, tecnología e innovación
<i>CW</i>	Consenso de Washington
<i>DPN</i>	Departamento Nacional de Planeación
<i>EDS</i>	Educación Enfocada en el Desarrollo Sostenible
<i>I+D</i>	Investigación, desarrollo e innovación
<i>MEN</i>	Ministerio de Educación Nacional
<i>OCDE</i>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<i>ODS</i>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<i>OEA</i>	Organización de Estados Americanos
<i>ONU</i>	Organización de las Naciones Unidas
<i>PEI</i>	Proyecto Educativo Institucional
<i>PIB</i>	Producto Interno Bruto
<i>PID</i>	Proyecto de Innovación Docente
<i>PND</i>	Plan Nacional de Desarrollo
<i>UE</i>	Unión Europea
<i>UNESCO</i>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Agradecimientos

A mis padres, quien nunca dudaron de mí; mi padre que me sigue arrullando desde las estrellas y mi madre que continúa ofreciéndome un amor incondicional.

A mi querida y amada esposa, quien ha sido mi soporte, mi cómplice y mi acompañante a lo largo de este proceso. Gracias, por tanto.

A mis hermanos, a mi nonita, a mis suegros, a mis tíos y primos especiales y predilectos y a la familia que la vida me ha ofrecido, por cada voz de aliento, cada manifestación de cariño y por su apoyo en los momentos en que parecía desfallecer.

A mi tutora Josefa, por quien siento una gran admiración y con quien siempre estaré agradecido. Y a cada uno con quienes compartí, reflexioné y conversé sobre este trabajo.

Muchas gracias a todos...

Los quiero.

Resumen: Los procesos educativos en Colombia al igual que el resto del mundo han sufrido transformaciones, la formación de los juristas no son ajenos a este cambio. Este trabajo pretende analizar delimitar y críticamente el modelo de formación jurídica que ofrecen las Instituciones de Educación Superior en Colombia, que se ha intentado desarrollar mediante la implementación de políticas públicas de innovación que intentan ayudar a garantizar que las futuras y futuros juristas afronten las demandas profesionales exigidas en esta nueva fase del capitalismo globalizado. Así pues, mediante la recolección y el análisis normativo y legislativo de la formación de juristas, del número de programas de derecho y de los planes de estudio se logró tener un panorama amplio de los elementos que intervienen en el proceso educativo. No obstante, de forma preliminar se logró establecer el proceso formativo de los juristas en el país poco cambio ha tenido desde la formación de la república y que, en ese proceso, además resultan determinantes factores económicos, sociales y políticos que dificultan un proceso formativo ideal, y del igual modo repercuten en un sistema judicial que enfrenta problemas que se vislumbran de manera evidente en el país.

Abstract: The educational processes in Colombia, like the rest of the world, have undergone transformations and the training of jurists is not unrelated to this change.

This work aims to critically analyze and determine the limits of the legal training model offered by Higher Education Institutions in Colombia [HEIC]. The HEIC has attempted to develop through the implementation of innovative public policies that try to help ensure future jurists face the demands required by professionals in this new phase of globalized capitalism.

Thus, through the collection and normative and legislative analysis of the training of jurists, the number of law programs and study plans; it will be possible to have a broad overview of the elements that intervene in the educational process. However, little has

changed since the formation of the republic in the way the training process of jurists in the country will be established. In this process, economic, social and political factors are also determining factors that hinder an ideal training process, and in the same way have repercussions in a judicial system that faces problems that are clearly visible in the country.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN (justificación, hipótesis, objetivos y metodología de la investigación).....	1
CAPÍTULO I	14
LA EDUCACIÓN, LOS MODELOS Y LAS PROFESIONES DE JURISTAS.....	14
Introducción	14
1. Del jurista pre moderno al jurista moderno a través de sus tareas y modelos	15
2. Tareas y educación de los juristas en los Estados nación de Derecho.....	20
3. Tareas y modelos de juristas ante la globalización y la resultante difuminación del poder de los Estados-nación	30
4. Impacto de género en la educación, modelos y profesiones jurídicas	33
5. Educación jurídica y reproducción social	36
CAPÍTULO II	40
LA INNOVACIÓN Y EL APRENDIZAJE COMO EJES DEL NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR Y SUS ESPECIFICIDADES EN COLOMBIA	40
Introducción	40
1. De la economía del conocimiento a la economía del aprendizaje y la centralidad de la innovación.....	41
2. La innovación en el ámbito docente	47
3. Innovaciones docentes en la educación superior	54
4. La política global educativa en el contexto de la economía del aprendizaje	61
5. Algunos efectos indeseados de la política global educativa: injerencia, desregulación y desigualdad	71
CAPÍTULO III	76
LAS TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO DE LA ECONOMÍA GLOBAL DEL APRENDIZAJE.....	76
Introducción	76
1. Para entender el presente y futuro de la educación superior en Colombia: Una mirada al pasado	76
2. Recomendaciones para Colombia por parte de los organismos multilaterales en materia educativa	83

3. La implementación de las recomendaciones para la Educación Superior por parte del Estado colombiano y el marco jurídico-institucional resultante.....	94
4. Educación, innovación y conocimiento en Colombia.....	100
Capítulo IV.....	106
LA CULTURA JURÍDICA EN COLOMBIA Y SUS INTERACCIONES CON LA EDUCACIÓN Y LOS MODELOS DE SUS JURISTAS	106
Introducción	106
1. Aproximación al concepto de cultura jurídica	106
2. De la etapa colonial al nuevo Estado de Colombia.....	110
3. La segunda década del siglo XX como punto de inflexión en la educación y la cultura jurídicas de Colombia	122
4. Tareas y modelos de juristas en Colombia en el actual contexto latinoamericano.....	126
5. Hibridez excepcionalidad y formalismo como características de la cultura jurídica en Colombia.....	132
CAPÍTULO V	143
PROGRAMAS E INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR DE LA COLOMBIA ACTUAL.....	143
Introducción	143
1. Marco regulador de la educación jurídica en Colombia: tratamiento específico y contexto general.....	145
2. La persistencia del modelo dogmático como punto de partida.....	149
3. Incremento, descontrol y desigualdad en los programas de estudios de las Facultades de Derecho colombianas.....	152
4. Fisonomía de los planes de estudios jurídicos en Colombia	167
5. Las innovaciones docentes en la educación jurídica de Colombia.....	176
CONCLUSIONES	191
BIBLIOGRAFÍA	199
NORMAS CONSTITUCIONALES Y POLITICAS DE COLOMBIA	221
LEYES Y NORMAS DE COLOMBIA	222
LEYES Y NORMAS DE ESPAÑA.....	229
SENTENCIAS Y CONCEPTOS.....	230
PLANES NACIONALES DE DESARROLLO Y PLANES ESTRATEGICOS DE INSTITUCIONES DE ORDEN NACIONAL.....	231

DOCUMENTOS ORGANISMOS INTERNACIONALES	232
PRENSA	234

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Incremento de los programas de derecho en Colombia. Fuente: SNIES-MEN	154
Figura 2. Incremento de los programas de derecho periodo 1993-2020 Fuente: SNIES-MEN	155
Figura 3. Ubicación geográfica de las facultades de derecho en el territorio nacional	157
Figura 4. Universidades acreditadas para ofertar estudios jurídicos por departamentos	158
Figura 5. Universidades con acreditación de alta calidad otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional por Departamentos	159
Figura 6. Facultades de Derecho de alta calidad por Departamentos.....	160
Figura 7. Ciudades con universidades con acreditación de alta calidad otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional por Departamentos	161
Figura 8. Universidades clasificadas por costos de matrícula	163
Figura 9. Tipo de acreditación de las universidades que ofrecen el programa de derecho. Fuente: SNIES-MEN	165
Figura 10. Facultades de Derecho de alta calidad por departamentos. Fuente: SNIES-MEN	166
Figura 11. Promedios de las asignaturas impartidas en los programas de Derecho	170
Figura 12. Promedios de las asignaturas impartidas en los programas de Derecho	175
Figura 13. Acciones de Innovación Docente	181
Figura 14. Modelos didácticos encontrados en la universidad colombiana	190

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Marco Legal de la formación jurídica en Colombia.....	148
Tabla 2. Costos de programas de derecho en Colombia.....	163
Tabla 3. Facultades de derecho en Colombia por departamentos	164
Tabla 4. Categorización de las innovaciones docentes.....	180
Tabla 5. Proyecto de innovación docente UNAB 1.....	181
Tabla 6. Proyecto de innovación docente UNAB 2.....	182
Tabla 7. Proyecto de innovación docente UNAB 3.....	182
Tabla 8. Proyecto de innovación docente UNAB 4.....	182
Tabla 9. Proyecto de innovación docente UNAB 5.....	183
Tabla 10. Proyecto de innovación docente UNAB 6.....	183
Tabla 11. Proyecto de innovación docente UNIANDES	184
Tabla 12. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 1	184
Tabla 13. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 2	184
Tabla 14. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 3	185
Tabla 15. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 4	185
Tabla 16. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 5	185
Tabla 17. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 6	186
Tabla 18. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 1	186
Tabla 19. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 2	186
Tabla 20. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 3	187
Tabla 21. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 4	187
Tabla 22. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 5	187
Tabla 23. Proyecto de innovación docente universidad de los Andes.....	188
Tabla 24. Proyecto de innovación docente del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios	188
Tabla 25. Proyecto de innovación docente Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo –Uniciencia	188

Tabla 26. Proyecto de innovación docente Universidad de Córdoba.....	189
--	-----

INTRODUCCIÓN (JUSTIFICACIÓN, HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN)

En Colombia al igual que en la mayoría de los países del mundo, la educación y en particular la educación superior, han presentado y siguen presentando una serie de transformaciones. El uso de tecnologías y el acceso a la información, la transferencia de datos de manera casi instantánea y una multiplicidad de características ligadas a la economía del conocimiento, han traído consigo una serie de repercusiones tanto en la forma de transmitir el conocimiento como en la forma de emplearlo. Sin olvidar que las necesidades del mercado también han contribuido a su trasfiguración y hoy demandan profesionales con una serie de competencias mucho más complejas y con una mayor capacidad de adaptación, para lograr satisfacer sus exigencias.

Las transformaciones globales en aspectos políticos, económicos y sociales de las últimas décadas han generado repercusiones en la formulación de políticas públicas al interior de los Estados. Esas decisiones han estado influenciadas por recomendaciones formuladas desde organismos de carácter transnacional. Estas nuevas tendencias involucran indiscutiblemente una forma distinta de entender la cultura, la tecnología, la educación y la ciencia, contextos caracterizados por una nueva era del capitalismo, en la que asistimos a un creciente flujo de información que se transforma en conocimiento, el cual circula a gran velocidad gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Esta sociedad interconectada requiere profesionales capaces de aprender y administrar sus conocimientos conforme a las necesidades de su entorno.

Un ejemplo claro de este proceso de cambio queda evidenciado a través de la transformación de la educación en el espacio europeo. Se trata de un proceso que ha alterado los modelos educativos en un gran número de países con el objetivo declarado

de homogeneizar la formación estudiantil y convertir la universidad en una institución moderna y eficiente, capaz de generar el conocimiento y los colectivos profesionales que necesitan las sociedades actuales, inmersas en una economía globalizada en constante evolución y enormemente competitiva e inestable (Saavedra López & Ruiz Resa, 2008. p. 3). Desde estas mismas premisas se han desarrollado también procesos de integración académica en el ámbito europeo, lo que ha dado lugar al desarrollo del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Sin embargo, este fenómeno no ocurre únicamente en el continente europeo. También en el continente americano, por ejemplo, y aunque no se ha materializado una unificación de los programas de educación superior entre sus Estados es evidente que se ha promovido la intención de implementar un proceso de adaptación de estándares similares a los establecidos en el EEES, los cuales han surgido a partir de los acuerdos de integración económica suscritos entre algunas naciones.

Por ejemplo, los acuerdos comerciales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) o (NAFTA) por sus siglas en inglés, North American Free Trade de América del Norte suscrito entre Canadá, Estados Unidos y México y el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), dieron señales de las implicaciones reales del libre comercio para la educación de los países latinoamericanos. De este modo, se refleja la importancia de la educación y principalmente la educación superior, lo que la convierte en una pieza fundamental y estratégica de una nueva economía que como se viene diciendo está basada en el conocimiento, y directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica.

Por su parte, organismos multilaterales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la cooperación y el desarrollo económico

(OCDE), o la Organización Mundial del Comercio (OMC), han cobrado gran importancia en el desarrollo y la evolución de la internacionalización de la educación superior, desde el fomento de la construcción de una sociedad del conocimiento en pro de una “educación superior sin fronteras” (Andrés, 2010, p. 2). No obstante, se evidencia la tendencia general a que las decisiones respecto a la educación superior sean tomadas en espacios de participación restringidos y bajo una marcada orientación comercial y abiertamente empresarial (Aboites, 2010, p. 123).

Producto de las circunstancias mencionadas y el contexto social y político colombiano en los años los 80 y 90, la educación como derecho dejaba de pertenecer al monopolio exclusivo del Estado y se convertía en un producto del mercado. Este episodio ocurre en un momento histórico que está provocando repercusiones en la mayoría de países del mundo, los cuales se hallan sumergidos en un proceso de globalización. Esta situación está determinando en gran medida el futuro económico de los países.

El caso colombiano es similar al de muchos otros países denominados en “vía de desarrollo”, en los que se apuesta por una apertura económica acorde a la realidad del mundo global. Esta intención se materializó en Colombia, mediante la promulgación de la Constitución de 1991. Se llegó así a un ordenamiento de naturaleza eminentemente liberal que supuso un nuevo paradigma de Estado, pues abría paso a la concepción del Estado Social de Derecho y daba por terminada con la tradición conservadora que contenía la Constitución de 1886, vigente hasta ese momento.

Ahora bien, a este punto, es importante entender el origen y la relevancia de los profesionales del derecho en la historia colombiana. Se trata de una historia que ha sido forjada en su mayoría por juristas a partir de la independencia de la corona española, por lo que se erigieron en actores determinantes en la consolidación del proyecto del periodo de la independencia y en la posterior consolidación de la República y, recientemente, en

el proceso de desmovilización de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). En estos eventos figuran tales profesionales como partícipes fundamentales que ayudaron a jalonar lo esencial del debate sobre la paz, pasando por la reforma constitucional de 1936 y sus debates sobre la función social de la propiedad, y el Frente Nacional, con su andamiaje constitucional de convivencia entre los partidos, por citar algunos de entre otros muchos acontecimientos de la vida nacional (García & Ceballos, 2019, p.15).

Si bien mediante la Carta Magna promulgada en 1991 el Estado colombiano adquirió el compromiso de garantizar los derechos en ella consagrados, el derecho a la educación , como en muchos otros países, está dejando de ser exclusivamente competencia del Estado, para concernir a un contexto de política comercial, dominada en su mayoría por actores privados que empezaron a valorar estos aspectos como una oportunidad de negocio en el que se ubican también los modelos de educación a distancia y virtual, todo ello en un nuevo contexto para la educación (Rubiano-Aldana & Beltrán-Jiménez, 2016, p.163).

En este sentido, para entender la complejidad de los cambios acaecidos en Colombia, es necesario tener en cuenta la magnitud de la transformación política, económica y social que comenzó a manifestarse desde la segunda mitad del siglo XX, donde el proceso de globalización tendría gran importancia.

Estas transformaciones ponen de manifiesto que el proceso de educación y enseñanza en la sociedad contemporánea está íntimamente ligado a la extensión y actualización del liberalismo económico, y se ha hecho visible su incidencia sobre los sistemas jurídicos y judiciales de muchos países, así como en la construcción y desarrollo de una cultura jurídica que termina afectando el propio devenir del modelo de Estado Social de Derecho.

Del mismo modo cabe señalar que, en las últimas décadas y como consecuencia de los cambios y transformaciones de la educación, la política y el propio modelo económico, ha emergido al interior del contexto académico y educativo el concepto de innovación docente, del que claramente no podría haberse aislado la educación jurídica. Todos estos ámbitos confluyen también en la necesidad de formar profesionales con capacidades de armonizarse al mercado. No extraña entonces que las innovaciones sean promovidas por una concepción dinámica y adaptativa del conocimiento, que está actualmente institucionalizada, y que fomenta la articulación de tecnologías físicas o sociales, para dar respuestas a los problemas o conflictos que se generan en nuestro entorno. Esto es a lo que, desde la psicología, pero también desde otras disciplinas como la economía se va a denominar aprendizaje, denominación que desde muchas instituciones internacionales va a servir incluso para calificar la etapa actual del capitalismo; es decir, la etapa de la *economía del aprendizaje*. En ella, la producción, apropiación y comercialización de nuevo conocimiento se erige en su elemento definidor (Ruiz Resa 2017b).

En el contexto de la economía del aprendizaje, los conceptos de formación, educación, enseñanza o instrucción, así como, según se ha visto, el mismo de aprendizaje, que aquí se entenderá en la manera antes indicada, adoptan significaciones más complejas que llevan a considerarlos más allá del ámbito tradicional de las escuelas y universidades. Estas diferencias de significación, basadas en teorías y corrientes de pensamiento diversas e incluso opuestas que se desarrollan además en el contexto de delimitaciones disciplinares relativas a la pedagogía, la didáctica y la psicología no son objeto de esta investigación, pero sí se ha asumido al menos una significación básica de cada una de ellas.

En este sentido, y sin obviar las dificultades de establecer fronteras nítidas entre estos términos y el uso intercambiable, como si fueran sinónimos o especies de un género común apreciable no solo en el lenguaje cotidiano sino especializado, las significaciones dadas a la *instrucción* estarían más cerca del conjunto de elementos (conocimientos, destrezas competencias, valores) objeto de examen y de los medios (institucionales, materiales, humanos) para su adquisición formalizada, mientras que las significaciones dadas a enseñanza inciden más en el papel director de quien ejerce de maestro o maestra que en el papel del estudiantado, que se percibe como mero recepto pasivo de las indicaciones del primero.

En cambio, los términos educación y formación permiten percibir a estudiantado y profesorado desde la interacción activa entre ambos grupos. Así, la *educación* incide en la dimensión convivencial que se da en las relaciones entre alumnado y profesorado, que sirve de guía al primero en los entornos escolares donde se desarrolla la instrucción, y de puente entre esos entornos y la vida social. Finalmente, con la *formación* se da prioridad a la dimensión axiológica y afectiva, frente a la conceptual y competencial (Ortiz Ocaña y Sánchez Buitrago 2020). Así pues:

“Ambos procesos [educación y formación] tienen en cuenta las tres principales configuraciones humanas: cognitiva-intelectual, afectiva-emocional, instrumental o praxiológica; la diferencia consiste en la prioridad e importancia que se le da a cada una de ellas.

En la formación lo más importante y significativo es la configuración afectiva y axiológica del sujeto, y en la educación, a pesar de que no descuida estos procesos afectivos y emocionales, su mayor acción recae en el aprendizaje conceptual y procedimental” (Ortiz Ocaña y Sánchez Buitrago 2020: p. 81).

Dadas estas significaciones, utilizaremos las expresiones formación y educación para referirnos al proceso de transmisión-adquisición de conocimientos, competencias y valores jurídicos que se produce en las instituciones universitarias (llamadas también de educación superior, por oposición a la infantil, primaria, secundaria y bachillerato), para el ejercicio de las funciones y profesiones jurídicas, en el contexto de una determinada cultura socio-jurídica que inspira-demanda a su vez unos determinados modelos de juristas.

La educación se constituye, pues, como el principal elemento de progreso de las sociedades y de cada uno de sus miembros. Así mismo, determina el crecimiento económico, social y político de un país. En ese sentido, existe una preocupación constante por parte de la comunidad académica para contribuir al mejoramiento de la calidad en la educación, como reflejo del interés de la sociedad en torno a la labor asumida.

En el momento actual, la educación jurídica superior requiere de una apuesta por el cambio, y en lo que se refiere a Colombia, la coyuntura económica, las crisis sociales vividas por la mayoría de los estados del hemisferio y la aceleración del crecimiento de las nuevas tecnologías agudiza la necesidad de implementar políticas educativas en toda la educación superior para que la sociedad pueda afrontar los nuevos retos que se abren desde y también para la información y el conocimiento.

La sociedad actual requiere en definitiva de una educación adecuada a su tiempo. No podemos seguir utilizando la educación pensada y desarrollada en el siglo XX para individuos que viven en el siglo XXI, que crecen con el aumento frenético de las nuevas tecnologías. La educación es la encargada de proporcionar conocimientos, destrezas y habilidades tendentes a optimizar la productividad en el ámbito laboral y de esta forma enfrentar la competitividad de un mundo globalizado. Por esta razón, los Estados y sus gobiernos deben desarrollar marcos normativos y regulatorios que garanticen la calidad

académica y de esta forma dotar a todos sus miembros de herramientas para afrontar las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

Estos antecedentes explican también la preocupación latente de los gobiernos por aumentar la calidad de la educación, pero las instituciones públicas de educación superior afrontan el inmenso reto de mejorar la calidad académica con recursos cada vez más escasos, lo que dificulta en grado sumo alcanzar los objetivos marcados a los Estados por las instituciones supranacionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta tesis tiene como eje conductor dar respuesta al problema acerca de qué manera la implementación de políticas públicas de innovación docente en la educación jurídica superior en Colombia garantiza que las futuras y futuros juristas afronten las demandas profesionales exigidas en esta nueva fase del capitalismo globalizado, la de una economía del aprendizaje, y qué modelos de jurista reproducen.

La hipótesis que se avanza es que aunque los programas de innovación docente desarrollados en Colombia están encaminadas al mejoramiento de las condiciones académicas del alumnado universitario para afrontar las exigencias de la nueva fase de la economía capitalista, estas políticas tienden a privilegiar aquellos conocimientos, valores y competencias más ligados con el mercado, al centrarse más en objetivos de seguridad jurídica y reforzamiento del orden público, que a los componentes del Estado Social de Derecho que persiguen garantizar la participación política, socio-económica y cultural en condiciones de igualdad, y con respeto al principio de legalidad.

Teniendo en cuenta esta hipótesis, la investigación que recogen las siguientes páginas tiene como objetivos 1) delimitar y analizar críticamente el modelo de formación jurídica que ofrecen las Instituciones de Educación Superior en Colombia (IES), que son los establecimientos facultados por el orden constitucional y legal de la República

colombiana para impartir esta formación profesional. Del mismo modo, 2) se busca comprender las repercusiones sociales que se desencadenan a partir del modelo de formación de profesionales del derecho y el impacto que ello tiene en la aplicación e interpretación de las normas jurídicas del Estado, en su estructura organizacional en general y en la empresa privada.

Además, esta investigación 3) se dirige a identificar los instrumentos y procesos previstos en las normas que desarrollan el marco normativo sobre innovación docente en la educación jurídica en el nivel de pregrado (equivalente en España al de estudios que conducen a la obtención del título de grado), de conformidad a las directrices señaladas por las instituciones y organismos supranacionales.

Por último, 4) la investigación busca detectar y examinar los valores que informan la formación de juristas en el actual sistema educativo colombiano y las implicaciones que el proceso de formación en las aulas deriva, de manera directa o indirecta, para la sociedad colombiana; todo ello, en el contexto de una nueva etapa de la economía capitalista que estamos denominando como economía del aprendizaje.

Para lograr los objetivos apuntados, se llevará a cabo una investigación teórico-jurídica de carácter documental, consistente en el análisis crítico de los documentos que inspiran, condicionan y recogen la normativa que regula la educación superior jurídica y las innovaciones que se han ido incluyendo en ella. Esto nos permitirá detectar que los modelos de jurista que reproducen son afines a las exigencias de la nueva economía del aprendizaje. En cuanto a la técnica de revisión documental, se ha aplicado a una gran variedad de documentos requeridos como fuente de información, entre los que se incluyen: bibliografía y artículos científicos, de revisión y de reflexión; informes de organismos trasnacionales, informes de organismos colombianos y documentos que

contienen las normas legales, cuyo carácter vinculante o carácter de fuente de derecho se tendrá también en cuenta, según los casos.

Tal como lo señala Tamayo (2004) el análisis documental

“es un método de investigación técnica, a partir de unas operaciones intelectuales que pretenden describir y presentar los documentos de manera sistematizada para facilitar la recuperación y que comprende el procesamiento analítico-sintético, en la que a su vez contiene la descripción bibliográfica y general de la fuente, la toma de datos, de anotaciones, traducciones y revisión de estadísticas y reseñas que permiten un reconocimiento multidisciplinar y multiperspectivo del objeto de estudio” (p.404).

De más manera específica, se realizó una extensa revisión documental relacionada con los estudios sobre el desarrollo histórico de la formación jurídica en Latinoamérica y en Colombia. La revisión documental también estuvo orientada a establecer los fenómenos sociológicos que han influido históricamente en la profesión jurídica. Así mismo, se ejecutó una revisión y posterior análisis de trabajos científicos relacionados con la sociología de las profesiones jurídicas y las actitudes de sus ejercientes frente a la ley. También se tuvo en cuenta tanto la normativa colombiana como las orientaciones y directrices señaladas desde organismos multilaterales involucrados en las políticas educativas a nivel global regional, con atención a su impacto de género y a la estratificación social.

La revisión documental se aplicó igualmente para la investigación específica acerca de los procesos de innovación docente y su implementación en los programas de derecho de la universidad colombiana. Para estos propósitos, se consultaron los portales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y especialmente las bases de datos

correspondientes a aquellos programas de derecho que cuentan actualmente con registro calificado y acreditación de alta calidad. También se consultaron las páginas web de la totalidad de las universidades seleccionadas y se solicitó información específica a cada una de las instituciones sobre costo de matrículas, tiempo de duración del programa, mallas curriculares, asignaturas impartidas en cada una de las instituciones y el número de créditos asignado a cada una de ellas. Asimismo, se revisó en los Planes de Estudio y Resoluciones emitidas para este tema en cada una de las instituciones la información acerca los proyectos de innovación docente. Finalmente, esta información se ingresó en una matriz que se elaboró para organizar los datos obtenidos sobre qué área específica del derecho cada institución prioriza, para lo cual se tuvo en cuenta el número de créditos reconocido a las asignaturas.

Este trabajo ha permitido también estandarizar algunos parámetros de análisis de las competencias, conocimientos y destrezas que adquieren los estudiantes en el proceso de formación, para enfrentar las exigencias del campo laboral. Estos datos han servido para delimitar qué modelo o modelos de juristas reproduce el sistema educativo colombiano.

Por otra parte, este análisis ha tenido en cuenta la diferente ubicación geográfica de las instituciones de educación superior en las que se imparte el programa de derecho, esto es, el departamento y la ciudad donde se ubica cada universidad.

Por lo demás, el análisis de los documentos se hizo desde dos perspectivas. La primera, propia de la ciencia jurídica del Derecho en el sentido dado por Alexy (2001: 240 y 241), de descripción del derecho vigente y de su análisis sistemático y conceptual, se aplicó para recopilar, delimitar y sistematizar, a partir de las interrelaciones normativas determinadas por las propias reglas jurídicas, el estatuto jurídico de la educación superior en Colombia y de manera específica, la educación superior jurídica y el tratamiento dado

en ella a las innovaciones docentes. Se pretende así analizar los aportes que han hecho las orientaciones y diseño normativos tanto en el orden internacional, por parte de los organismos multilaterales como a nivel nacional a través del desarrollo normativo y legal en la educación superior en Colombia, y más concretamente en la educación jurídica a nivel de grado. La segunda perspectiva metodológica permitirá llevar a cabo un análisis genealógico desde una teoría crítica del derecho (Wolkmer, 2019) de los efectos de esta regulación, a la luz del contexto jurídico-político colombiano, que es como ya se indicó el de un Estado Social de Derecho, según la Constitución de 1991. Se hará teniendo en cuenta las dinámicas históricas y actuales de las profesiones jurídicas en Colombia. En este sentido, se tendrán en cuenta los estudios que muestran cómo las profesiones jurídicas son producto de modelos educativos y de juristas, arraigados culturalmente y establecidos y/o consolidados mediante el orden normativo que permite visibilizar la realidad socio-jurídica de Colombia.

Teniendo en cuenta los objetivos y la pregunta e hipótesis de investigación de esta tesis, las siguientes páginas se han organizado en 5 capítulos. El primer capítulo denominado “La educación, los modelos y las profesiones de juristas” lleva a cabo una aproximación a la educación, a los modelos educativos y a las profesiones jurídicas en los estados modernos.

El segundo capítulo, denominado “La innovación y el aprendizaje como ejes del nuevo modelo de educación jurídica superior y sus especificidades en Colombia”, despliega conceptos que servirán de marco teórico a la investigación que se recoge en la presente investigación, como los de economía del aprendizaje e innovación, y su confluencia en la categoría conceptual específica de innovación docente.

El tercer capítulo, cuyo título es “Las transformaciones de la educación superior en Colombia en el contexto de la economía global del aprendizaje”, realiza un análisis de

la educación superior y más concretamente de la educación jurídica, a la luz de las decisiones y orientaciones de organismo multilaterales, de cuyas instituciones indudablemente no puede abstraerse el estudio, debido a los procesos de globalización de las sociedades contemporáneas.

El cuarto capítulo, denominado “La cultura jurídica en Colombia y sus interacciones con la educación y los modelos de sus juristas”, presenta una revisión histórica del proceso de formación de las profesiones jurídicas y de la construcción de la identidad y cultura jurídica en una nación con características singulares, producto de fenómenos políticos, sociales y económicos que han influido en la consolidación de las mismas.

El quinto y último capítulo, denominado “Programas e innovaciones en la educación jurídica superior de la Colombia actual”, se centra en la revisión normativa de la formación de sus juristas, en las particularidades de sus instituciones de educación superior, en sus costos y estándares de calidad, así como también en los procesos de innovación docente desarrollados al interior de esas instituciones.

Finalmente, se presentan las conclusiones y principales hallazgos de la investigación, y además se intenta reflexionar sobre el proceso de formación de juristas en Colombia y de lo que representa ese proceso para la consolidación o debilitamiento de un Estado Social de Derecho, proceso en el que históricamente los juristas han sido un eslabón fundamental de su desarrollo. No en vano son juristas quienes constituyen uno de los gremios más numerosos en el país y conforman en gran medida el aparato estatal.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN, LOS MODELOS Y LAS PROFESIONES DE JURISTAS

Introducción

Resulta comúnmente admitido que, al menos y sobre todo desde el surgimiento de los Estados modernos, las leyes precisan de ciertos individuos, denominadas genéricamente con la expresión “juristas”, para su interpretación y aplicación, con vistas a cumplir determinados objetivos socio-políticos e incluso morales, como por ejemplo la justicia.

En este sentido resulta importante para los juristas el “saber mirar y saber hacer”; es decir juntar el conocimiento teórico y la práctica. Resulta también propio del jurista que sepa elegir un camino al interpretar y aplicar la ley; saber aunar el respeto a la letra de la ley (*ius strictum*) y la equidad (*ius aequum*)¹, sin caer en el legalismo ni minar tampoco la seguridad del Derecho, y para quien la realización de la justicia debe ser la primera consideración. Entonces, la máxima seguridad para el particular y para el Estado no está solo en leyes minuciosamente redactadas, que pueden quedar en letra muerta, sino también en juristas que sepan hacerlas cumplir conforme a su *espíritu*. Y a garantizar la captación, vigilancia y adaptación controlada de tal espíritu, en un momento y tiempo determinados, se dirige su educación.

¹ El término abstracto *aequum* es usado en función de sustantivo abstracto plenamente asumido por los juristas en los que encontramos la dicotomía diferenciadora *ius aequum-ius strictum*, que para Guarino (2001) está ligada a una noción tardía. Aunque Ulpiano no define los *praecepta iuris* y sólo los enumera de forma muy genérica, a partir de esto se ha planteado la ecuación igualdad-aequitas como regla de comportamiento; comportarse cada uno con los demás como espera que los otros se comporten conmigo.

Si bien no es fácil ni pacífico enumerar sus posibles tareas, De castro (1942, p. 203) lograba destacar algunas entre las que figurarían, por ejemplo:

- Técnica legislativa (en la asesoría para quienes legislan)
- En la administración del Estado (funcionariado, judicatura, fiscalía, procuraduría)
- Colaboración a la actividad jurídica de los particulares (abogacía y asesoría)
- Elaboración científica (profesorado e investigación académica)

En las siguientes páginas se analizarán esas tareas teniendo en cuenta su relación con la consolidación de los Estados modernos, lo cual determinará también el tipo de formación recibida, en la medida en que el Estado moderno precisa de sus trabajos para la consolidación de sus normas jurídicas y con ellas, su propia consolidación como estructura de poder. Ello nos permitirá delimitar a continuación algunos de los modelos de juristas que han inspirado e inspiran los contenidos y objetivos otorgados a la educación jurídica superior, teniendo en cuenta su impacto de género.

1. Del jurista pre moderno al jurista moderno a través de sus tareas y modelos

Sin duda, puede señalarse la Roma antigua como el lugar y el período en que surgió una clase de hombres (en el sentido específico y no genérico del término) para servir al derecho. A este respecto, fueron tres las ocupaciones consideradas más significativas y con los más altos honores: la ciencia del derecho, la elocuencia -la política- y la milicia. (De Castro, 1942, p.194).

Después de la caída del Imperio Romano, Europa desarrollaba un sentimiento de nostalgia hacia ese Imperio perdido que había logrado levantar un poderío de seguridad y orden. De este modo, con el impulso de los propios reyes se iniciaría un camino hacia

un recuerdo de Roma y de aquel derecho suyo que se terminaría por erigirse en modelo de estructuras territoriales construidas al menos en teoría a imagen y semejanza de lo que había sido el Imperio Romano, aunque el resultado fueran estructuras políticas y jurídicas muy distantes de aquel (Pérez, 2014, p.3)

En la Edad Media, las necesidades de una sociedad fundamentada en nuevos principios precisan nuevamente de la colaboración activa de los juristas, que, en ese periodo, según el texto europeo *Las Partidas* (citado por Pérez, 2014), eran llamados señores de leyes, gozaban de pertenecer a la orden de la caballería, además de que tenían la entrada libre al palacio y luego de cierto tiempo hasta lograban obtener un título nobiliario.

El jurista medieval trata de cultivar su saber a partir de textos incompletos y manuscritos perdidos, cuyos términos hacen referencia a valores que corresponden a otro tiempo. En su tarea, no obstante, lleva a cabo la re-construcción del *ius commune* europeo y su recepción. (Pérez, 2014, p.2).

Como recuerda el mismo Pérez, el intento de restauración del Imperio traería consigo la restauración también de su ordenamiento jurídico, lo cual tendría consecuencias acerca de la concepción del Derecho. Este dejaría de ser un sentimiento producto de la voz interior de Dios en la conciencia, para convertirse en una realidad objetiva, una *ratio scripta* desde la cual sería posible acceder a los principios, argumentos y criterios del orden jurídico creado por Dios.

Lo anterior explicaría que, en un primer momento, la labor de los juristas estuviera orientada a buscar y rescatar los textos para tratar de comprenderlos y ordenarlos. No obstante, a partir del siglo XII la historia del pensamiento jurídico en la Europa Occidental tendría un cambio. Esta transformación dotaría de una nueva dimensión tanto al jurista

como a su labor, pues conducirá a que sea el jurista el que proponga una solución a los problemas o conflictos que el entorno plantee, pero ya no desde un planeamiento sistemático, sino desde un planteamiento tópico. Así por ejemplo, el planteamiento que se generaliza a partir de la Escuela del Comentario² sería que debería ser el propio caso concreto el que orientara al jurista para hallar la ley o el principio y/o la regla de la interpretación que dotará de sentido a la solución que se propone.

El jurista medieval, estructurado sobre la nostalgia del jurista del Imperio de Roma en la época clásica, termina constituyéndose en una figura muy distante de esa que tomó como referente, y la intención de emularla terminará por convertirla en una guía, pero inversa, que llevará a su propia destrucción. A medida que el proyecto del Sacro Imperio Romano-Germánico pierde fuerza en Europa y se van consolidando las unidades políticas representadas por los reinos, el Derecho Romano se va modulando a través de una fórmula que los juristas franceses generalizarían a partir del siglo XIII: *rex in regno suo est imperator*. Su desarrollo traería como consecuencia la creación paulatina de los Estados modernos (Pérez, 2014, p.12)

La consolidación de ese concepto terminaría diluyendo a su vez el protagonismo de los juristas, aunque paradójicamente requirió para su creación del trabajo de artesanía y arquitectura del derecho que aquellos realizaban. El Derecho Romano y Canónico servirá entonces como fundamento para elaborar la teoría del poder regio, según la planteaba Philippe de Beaumanoir en Francia; o para que los juristas de la Corte de

² Pérez (2014, p. 9) expone que habitualmente se afirma que en el siglo XIII el jurista fue capaz de construir una forma de pensar de acuerdo al ámbito del derecho en relación con su entorno y los conflictos que debía solucionar, y de esta manera, suele explicarse de manera sucinta del modo que: “el jurista propondrá una solución a la cuestión social que se le plantea, no desde un planteamiento sistemático (tomando al conjunto del Derecho Romano como un sistema), sino desde un planteamiento tópico”. Esto implicaría un cambio conceptual: “la ratio no residía en el Derecho, sino en la realidad social, en el supuesto de hecho que debe resolver el jurista” El planteamiento que surgiría con la Escuela del Comentario, proponía que debía ser el caso concreto planteado (el supuesto de hecho) el que debía iluminar al jurista para que fuese capaz de hallar o bien la ley, o bien el principio, o la regla de interpretación, o bien el precepto religioso que dotara de autoridad y de sentido a la solución que se proponía

Alfonso X se ocuparan del edificio teórico de la potestad normativa. Al respecto, en el siglo XVI la figura de Cicerón cobraría también una gran notoriedad y protagonismo, tal y como le ocurrió a Aristóteles en el siglo XII. En este sentido, la obra Cicerón describe el equilibrio entre los tres poderes de la Republica: *el imperium* de los magistrados, *la maiestas* de los Comicios populares y *la auctoritas* del Senado. En ese contexto político el Derecho (*el ius*) era fruto de la *auctoritas*, y la ley (*la lex*) era producto de *la potestas*. (Citado por Pérez, 2014, p.13)

El jurista de la Edad Media incubaría sin saber una contradicción histórica en el desarrollo de su labor. La concepción tópica de la justicia que se desarrolla en el aristotelismo se fundamenta en una función que se basa en la *auctoritas* del juez. No obstante, la fuerza que empieza a cobrar poco a poco la formación política de los Estados Modernos, principalmente a partir del siglo XVI, favorecería a que se incorporaran a la “teoría jurídica” muchos cambios (en esa época específicamente) que ya había sufrido el ordenamiento jurídico romano a partir de Octavio Augusto. De este modo, los nuevos monarcas europeos tomarían consciencia de su propia autoridad y por ende de su capacidad de crear Derecho a través de la Ley. Resulta paradójico que fueran los mismos juristas del *ius commune* quienes extrapolaran el diseño jurídico de la figura del príncipe, a partir de la experiencia del mismo Augusto, como también el concepto de Ley. Esto terminaría poniendo en cuestión la consideración que hasta ese momento tenía el jurista, como una figura esencial, debido a la concepción tópica de la justicia, que consideraba la *iurisprudentia* como fuente de autoridad por sí misma.

Con la llegada de la ilustración se consolidaría la Ley como fuente del Derecho, siendo manifestación clara de *auctoritas* suprema, emanada de la soberanía (del Monarca o soberanía nacional o popular), y que debía ser aplicada de manera acrítica y sistemática. Frente a esto el jurista ya no podrá intuir de manera subjetiva la justicia, usando como

fundamento el conjunto de argumentos habituales para ello, esto es la compilación de sentencias proferidas por los padres de la iglesia, opiniones de los doctos y textos bíblicos. Por el contrario, la Ley debía aplicarse de forma mecánica y por este motivo el jurista perdía un elemento esencial: el de ofrecer una solución de justicia para un hecho real y único por resolver. (D'ors, 1969, p. 139)

En el estado moderno por su parte, en la educación de los juristas los libros de texto eran considerados por los liberales como un elemento fundamental en el proceso de uniformización del aprendizaje. Ya para los ilustrados lograr cristalizar un código de instrucción público representaría elevar el nivel de la calidad de la enseñanza superior, lo que explica –salvo contadas excepciones– la práctica ilustrada de prescribir textos sobre cada materia que debían ser estudiados; práctica aún vigente en nuestros días. La Ilustración había traído pues consigo lo que fue un innovador método e instrumento, el manual o libro de texto, alejándose de la práctica habitual de la Edad Media y gran parte de la Edad Moderna, cuando los estudios jurídicos se hacían sobre los textos canónicos y romanos. Sería Carlos III el que empezaría a instar su uso con las reformas de planes de estudios de su época, si bien ya existían algunos precedentes. (Martínez Neira, 2001, p. 17)

También los planes de estudios que vieron la luz bajo el reinado de Carlos IV, los de 1802 y 1807, continuarían referenciando libros de texto para cada cátedra, con la novedad de que existiría la redacción de un único del plan para todas las universidades españolas. El manual permitiría unificar la ciencia, es decir, estandarizar de cierto modo unos mínimos, un método. Ya no era necesario fiscalizar el conocimiento impartido por los profesores, pues ahora se podría escoger un autor y vigilar su conocimiento a través de los exámenes. No obstante, esta práctica, aunque permitiría un crecimiento sustancial

de la calidad de la enseñanza, daría la posibilidad al despotismo, en la medida, al dar la posibilidad de los juristas de ejercer superioridad en sus entornos.

2. Tareas y educación de los juristas en los Estados nación de Derecho

Puede decirse que el concepto de Estado de Derecho nace al ámbito de jurídico-político entre los siglos XVIII y XIX. Se inspira en un ideario eminentemente liberal, y parte de la premisa de oponer un Estado respetuoso de la ley y de las libertades de los ciudadanos al despotismo del Estado absolutista. La idea fundamental del concepto de Estado de Derecho gravita en el aseguramiento de la libertad y propiedad del ciudadano como su tarea fundamental, cuyo objetivo será la promoción del bienestar del individuo. Esto se llevará a cabo mediante un orden estatal expresado a través de una Constitución que reconozca la separación de poderes y recoja una serie de derechos para la población, garantizados por unas leyes producidas y promulgadas conforme a los procedimientos establecidos por el propio derecho.

Si bien la noción de Estado de Derecho tiene elementos provenientes de las antiguas Grecia y Roma y de la Edad media, también posee algunas de manifestaciones importantes propias de la época de la Ilustración. Puede decirse que se delimita científicamente a partir de la obra del profesor Robert von Mohl³ (1799-1875), quien determina entre las formas modernas de Estado el de “Estado de Derecho”, y lo caracteriza así: “Su esencia se sitúa en el hecho que protege y estimula el desarrollo de

³ Robert von Mohl fue un jurista, político y profesor alemán, miembro del Parlamento de Württemberg y profesor de Derecho en Heidelberg y profesor de ciencias políticas en la Universidad de Tübingen, además durante algunos meses ejerció como Ministro de Justicia.

todas las fuerzas naturales, desarrollo reconocido por el pueblo como objetivo de la vida del individuo y el conjunto de la sociedad” (citado por Villar, 2007, p. 74).

A pesar de que en el ideario liberal se justifica la actuación del Estado únicamente allí donde el individuo no se baste a sí mismo, el Estado de Derecho concebido de esta manera adiciona tareas de carácter económico y cultural que lo lleva más allá de la separación que establecía Kant entre el Estado de Derecho y el Estado de Administración (Villar 2007, p. 74).

Para Heinz Mohnhaupt, el Estado de Derecho se constituye como el único medio que permite lograr una expansión de la personalidad individual y su promoción. De él resultan derechos importantes de los ciudadanos, que corresponden a la idea de participación en la vida del Estado y de seguridad de la esfera de libertad -los derechos fundamentales recogidos por la constitución-, así como la posibilidad del Estado para estimular los objetivos de la vida, el aspecto general y constitucional de las leyes, la legalidad de las directivas y la acción de la Administración, la independencia de la justicia y el principio de la proporcionalidad de la acción del Estado. (Citado por Villar, 2007, p. 80.)

En todo caso, el concepto Estado de Derecho se ha construido a partir de una serie de ideas provenientes de una variedad de corrientes a lo largo de distintas épocas, y de entre las que pueden destacarse el sometimiento del poder al derecho, el gobierno de la razón, el gobierno de leyes y no de hombres, la obligación del gobernante de proteger el derecho, la repartición o separación del poder, las libertades de los ciudadanos, los derechos del hombre y el Estado constitucional. Al estado de derecho, tal como hasta ahora lo hemos descrito, corresponde un “estado racional” y con él se arraiga la concepción iusnaturalista, según la cual habría derechos del hombre anteriores al estado, los cuales este debe acatar y preservar. Resulta pues que incorpora también una

concepción material del Estado de Derecho, basada en una noción de justicia y fuertemente cargada de ideología, la ideología liberal de la burguesía revolucionaria. (Villar, 2007, p. 74)

Pese al éxito que parece representar en el mundo occidental el modelo de Estado de Derecho, siempre ha sido un concepto controvertido en la ciencia jurídico-política, ya que con el transcurso de los años se han ido atribuyendo y multiplicando valores y significados en el que convergen posiciones discrepantes e incluso contradictorias entre sí. Así lo ponía de manifiesto Baratta quien señalaba que:

“En relación a las corrientes ideológicas aparece la idea de Estado de Derecho vinculada al pensamiento liberal clásico (Locke, Kant, Humboldt) al pensamiento liberal de la ilustración (Rousseau, Montesquieu), al tradicionalismo conservador que origina el nacimiento del Reich alemán (Gneist, Stahl) a la tradición del constitucionalismo inglés y del pensamiento liberal norteamericano a la ciencia alemana del Derecho Público (Jellineck, Mayer), a la democracia social (en sus manifestaciones jurídica y estatal) e incluso a algunas posiciones teóricas de marchamo netamente autoritario (ideología fascista de Panunzio o nacional-socialista de Lange).” (Baratta, 1977, p. 12).

No obstante, el predominio del positivismo jurídico alcanza un momento álgido con la Teoría Pura del Derecho de Kelsen, que llevará a desplazar esta concepción material del Estado de Derecho, en beneficio de una concepción más formalista, según la cual ya no es importante el fin y el contenido del Estado sino que se reduce de manera exclusiva a sus principios formales, esto es, a los postulados de “legalidad de la Administración: prelación y reserva legal, primacía de la ley formal y la protección del derecho de la Administración mediante tribunales independientes”. De esta manera, el Estado queda reducido a un “Estado de leyes”, mediante un concepto estrictamente formal. La preocupación entonces se centrará en la seguridad jurídica y la previsibilidad

y control de la acción del Estado, a partir de la presunción de la ley como la máxima expresión de la voluntad y de la soberanía estatal. (Villar, 2007, p. 75)

En este contexto, la formación de los juristas parece reducida a los aspectos formales del derecho, sin considerar los aspectos socio-económicos que regulan las propias leyes, así como las transformaciones que la propia economía capitalista ha ido experimentando y su impacto en los Estados de Derecho y en los derechos estatales.

En este sentido el célebre profesor Stefano Rodotà, señalaba desde mediados del siglo pasado que la enseñanza se imparte habitualmente tratando de inducir a los estudiantes a considerar como algo extraño a la auténtica formación jurídica todas las materias no directamente reductibles al derecho positivo; en otras palabras, las novedades que se encuentran al nivel de la investigación científica no se manifiesta todavía al nivel de la enseñanza. A ello colabora la situación de nuestra literatura jurídica: no solamente la parte más destacada de nuestro patrimonio científico está constituido por obras de planteamiento conceptualista, sino que falta casi por completo una producción de obras destinadas a la enseñanza, lo cual obliga a recurrir a textos o manuales de contextura tradicional. (Rodotà, 2014. p, 366)

De acuerdo con los trabajos de Saavedra y Ruiz Resa (2007) y Salguero (2014, p. 173) cabe establecer en el contexto de los Estado de Derecho y la cultura jurídica occidental varios arquetipos o modelos básicos de jurista: el jurista tradicional-dogmático, el jurista tecnócrata o profesional experto y el jurista autoconsciente-critico. A ellos pudiéramos agregar un modelo que pueden recopilar o reunir características de los tipos ya referidos y que se erige como el jurista por antonomasia: el juez.

Así, el jurista dogmático o legalista es aquel cuya actuación e intervención está determinada por las indicaciones expresas desarrolladas por el legislador. Su contexto es

una organización jurídico-política en la que se distingue el creador del derecho del aplicador, de manera que el segundo se encuentra “condenado” mediante un mandato expreso a resolver cualquier controversia con lo estrictamente dispuesto. De este modo, la dogmática jurídica podría ser definida como una reconstrucción lógica y hermenéutica del ordenamiento jurídico motivada única y exclusivamente por un interés de carácter cognoscitivo: el interés de la aplicación estricta de la ley. (Saavedra & Ruiz Resa, 2007a, p. 11)

Se podría inferir entonces que, detrás de este andamiaje burocrático existe una modelo de docencia que transmite a los futuros profesionales del derecho una “fórmula secreta” mediante la cual se encuentra de forma lógica una solución determinada por el legislador. La norma jurídica se concibe como una directriz provista de una legitimidad moral incuestionable, ligada a un ideario de orden y estabilidad, que persuade al jurista de disentir del “orden legal establecido”, al que se considera como un criterio objetivo de justicia. En esta actitud se devela un positivismo de carácter ideológico que se deriva de la propia positividad de la norma, lo que reduce su justicia a su simple validez.

La presencia de este modelo de jurista se detecta especialmente en espacios institucionales, como también en las facultades de derecho, donde se aprecia una concepción dogmática del derecho, considerado de manera estricta, tal y como se estipula en los códigos y textos legales,

El carácter dogmático e incontrovertible de la ley determina que sea considerada como un resultado, lo que la aísla de otros aspectos como la política, la moral, la sociología y hasta de la economía. De esta manera se desliga a la ley de la realidad y de su propio contexto y, en consecuencia, la actuación del jurista frente a determinada situación estará única y exclusivamente dirigida a cumplir al pie de la letra el mandato

encomendado, sea cual fuere su condición para operarla (juez, asesor, abogado o en representación de la administración).

No obstante, este modelo ha sido cuestionado, como resultado mismo de la crisis que ha sufrido el modelo de Estado liberal, producto de su propia transformación, lo que ha conducido a una desfiguración de la ley, ocurrida en paralelo con el desarrollo del Estado intervencionista, lo que se mantiene hasta la actualidad, con el resquebrajamiento de la soberanía propia del Estado, a consecuencia de la globalización (Saavedra & Ruiz Resa, 2007. p. 3).

El cambio en el modelo de las relaciones de producción ha llevado a un nuevo contexto social y económico que devela la ineficacia de algunas figuras jurídicas del esquema liberal, generando un espacio para el surgimiento de juristas con otras particularidades. En este ámbito surge entonces, el paradigma del jurista tecnócrata, caracterizado por ser un profesional experto y técnico. Este perfil de jurista es vinculado a un modelo de sociedad desarrollada económicamente y con una fuerte intervención por parte de la administración, dándole a esta un mayor protagonismo en asuntos que otrora pertenecían a un espacio exclusivo de la iniciativa privada. (Barcellona, Mückenberger, & Lasarte, 1993, citado por Saavedra, 2008)

Este cambio motivó el surgimiento de un jurista con conocimientos más complejos, capaz de aplicarlos y usarlos de manera innovadora frente a las nuevas demandas de los poderes públicos y privados. Resultado de esta transformación de paradigmas surgen otros aspectos colaterales, entre los que se encontrara una clara tendencia orientada a una particularización del derecho y por tanto una hiperespecialización de los juristas, acompañada de un marco normativo abundante.

Esta juridificación refleja la implantación de los principios del Estado Social de Derecho, si bien este gigantesco crecimiento de normas generaría un aumento de la burocracia y del control jurídico y administrativo. Esto llevará también al debilitamiento de la racionalidad formal del derecho, en beneficio de una legitimidad material del derecho (Salguero, s.f., p.2).

Por otra parte, y como resultado del fenómeno de la globalización, que progresivamente han difuminado las delimitaciones fronterizas gracias a los tratados y procesos de integración económicos, se ha producido a su vez una globalización en materia jurídica, ineludible para afrontar los desafíos de intercambio global de bienes y servicios y la ejecución del proceso de desarrollo tecnológico, solo por mencionar algunos. Para afrontar los nuevos problemas y demandas se precisa que un modelo de jurista con especialización técnica y profesional, en la que confluyan la teoría y la práctica. También necesita desplegar capacidades asistidas por otras áreas del conocimiento como la sociología, la economía y la historia. Asimismo, debe aunar esos conocimientos en su currículo para convertirse en un jurista integral en su ejercicio profesional. En adelante, estas capacidades estarán orientadas a desarrollar una *tecnología social* –el derecho-, por lo que el jurista se percibe como un ingeniero social. (Saavedra & Ruiz, 2007. p. 13).

En torno a este modelo de jurista incapaz de realizar algún tipo de cuestionamiento, surge frecuentemente la representación de su antagonista, ese modelo de jurista de talante crítico y hasta inconforme, sobre los cuales se ha ido construyendo el ideario de que no plasma en su condición el actuar habitual del jurista frente a los paradigmas propios de la profesión, en la que se adjudica a cada profesional unas competencias específicas. Es decir, las competencias propias atribuidas por el legislador, que el operador jurídico simplemente debe acatar para un funcionamiento normal

del sistema. Se erige entonces el jurista en una especie de mediador entre la realidad social y la norma, lo que determinaría que su labor no puede ser considerada únicamente a una labor técnica, sino que implique también una labor política e ideológica.

El respeto a la disposición jurídica pasa entonces a un segundo plano. El jurista crítico se siente responsable de las consecuencias que puedan surgir en su quehacer diario, situación en la que ha de reconocerse como suyo el proceso de legitimación y transformación de la realidad social y el propio derecho. En este sentido resulta emblemática la figura del juez.

En lo que concierne a esta figura y al tipo de actividad que desarrolla, la reflexión al respecto debe tener en cuenta lo que se ha venido denominando como activismo judicial y que se ha asociado a las posturas activas legisladoras de los tribunales, especialmente los constitucionales, y en materias de derechos fundamentales. Este es uno de los aspectos que más generan controversias en la Teoría Constitucional contemporánea, primordialmente en lo que a legitimidad democrática se refiere pues ha llegado a ser considerada como una violación del principio de separación de poderes. Los tribunales constitucionales o el poder judicial parecen invadir competencias propias del poder legislativo, representante además de la soberanía popular. En este sentido, se percibe que la Jurisdicción Constitucional actual dista de aquella inaugurada con el control constitucional en el célebre caso *Marbury v. Madison* (1803), en Estados Unidos, donde John Marshall actuando como presidente del Tribunal resolvió el dilema al determinar que el tribunal no estaba facultado para decidir frente al caso, lo que sería claramente inconstitucional, pues las facultades otorgadas por una Ley Judicial ampliaban la jurisdicción del Tribunal definida por la propia Constitución. (Hennig, 2012, p. 430).

En todo caso, el desarrollo de los modernos Estados de Derecho afecta la percepción de la figura de jurista considerada más representativa del aplicador del

derecho frente al legislador: el juez. Este puede ser considerado como el modelo de jurista referente para el resto de juristas, el profesional por excelencia, debido a que en su perfil se reúnen características de los modelos de jurista tecnócrata y crítico expuestos anteriormente.

En su actuación experta el juez, hace uso de los recursos que la ley le ofrece, esto es ejecuta una aplicación técnica de la legislación. Sin embargo, esta aplicación no excluye un análisis crítico-político, en el que confluye también la moral: la suya propia y la social que entiende y representa, además de estar motivado por los valores implícitos en la legislación aplicable o en el conjunto del sistema jurídico. Es decir, el juez hace un análisis de tipo técnico, al gestionar la aplicación de la legislación para de este modo dirimir los conflictos que surgen en las relaciones sociales; pero al mismo tiempo, hace un análisis de tipo socio-moral y político. En otras palabras, intenta resolver los conflictos no únicamente desde una perspectiva legalista, sino que en sus labores acude a mecanismos como la analogía o la interpretación sociológica y finalista, o a mecanismos como ponderación, mediante los cuales va más allá del texto o la letra de las disposiciones jurídicas, buscando la “justicia” del caso; es decir, dar a cada uno lo suyo. De esta manera ejecuta un rol que podríamos denominar dualista, al tomar características propias de los dos modelos de juristas a los que hemos hecho alusión anteriormente (tecnócrata o experto y autoconsciente-crítico).

Mediante esa actuación, el juez señalará el sendero por el cual los demás juristas deben trasegar, ya que al final los demás juristas quedan de alguna manera vinculados a él, por el carácter de la jurisprudencia. Si no como fuente de derecho, según ocurre en los sistemas del *Common Law*, sí al menos como instrumento complementario del ordenamiento jurídico, según los sistemas del Derecho Civil e incluso como árbitros de la validez de otros trabajos de aplicación e interpretación del derecho –mediante recursos

de casación- e incluso de disposiciones jurídicas emanadas del legislador –en aquellos sistemas en que la constitucionalidad se resuelve por órganos jurisdiccionales.

No deja de ser paradójico que el juez, considerado como esa figura emblemática y referente dentro del mundo jurídico, asuma una actitud crítica frente a la ley en su labor profesional, esto es, que el juez no se limite únicamente a realizar una labor de carácter simplemente técnico o actuar de manera *moralmente* neutra; y es paradójico precisamente por esta razón, porque el ejercicio de su trabajo de juzgar, al menos en los modernos Estados de Derecho y su principio de división de poderes, implica asumir la ley como un dogma, ya que en principio es necesario extraer para cada caso en particular la verdad consagrada en unos textos que de ninguna manera pueden ser cuestionados. Es la labor que, en palabras del filósofo francés Charles Louis de Secondat, señor de la Brède y barón de Montesquieu, se resumía en la frase: “el juez es la boca que pronuncia las palabras de la ley”; pero que también ilustra la ingenua creencia de la perfección del sistema jurídico, por la cual no se admite que tenga lagunas o contradicciones. Por lo demás, los Estados de Derecho basados en la primacía de una constitución, que funge, según el ideario constitucionalista estadounidense y también europeo, como la positivación de los valores morales de un Derecho Natural permite un amplio espectro de discrecionalidad en su nombre, en la medida en que sus contenidos se consideran implícitos o indirectamente conectados con los textos constitucionales y legislativos.

3. Tareas y modelos de juristas ante la globalización y la resultante difuminación del poder de los Estados-nación

Con la expresión *globalización* se alude una permeabilización de las fronteras de los Estados, factor que indiscutiblemente implica la desterritorialización de los centros de tomas de decisiones (económicas y políticas) la descentralización de los procesos productivos. Aunado a lo anterior, las relaciones jurídico-políticas también han sufrido cambios, excluyendo de la toma de decisiones a los Estados Nación.

Las relaciones laborales también denotan cambios. El libre tránsito de los trabajadores bajo un principio de libertad por un lado y por otro la represión a los trabajadores migrantes es una de las paradojas de este nuevo fenómeno. Estas situaciones conducen en general a una flexibilización y precarización de la legislación laboral protectora, ahondando las brechas de desigualdad social.

A partir de estos presupuestos, se detectan características del fenómeno de la globalización que mitigan el poder jurídico-político de los Estados y a su misma configuración de garantes y protectores del interés general. De este modo, los Estados responden a criterios del libre mercado, favoreciendo la privatización de las empresas públicas, mientras que necesariamente acude a los mercados financieros para intentar sanear su déficit, situación que repercute en las determinaciones de la política monetaria, presupuestaria y de deuda pública. No obstante, no es la economía la única que resulta vinculada a externalidades estatales; la fuerza vinculante del derecho de los Estados también se debilita a través de un formato que arroga el capitalismo contemporáneo proveído por el poder de las grandes corporaciones y queda expuesto y a las órdenes de las recomendaciones y arbitrajes propios del derecho internacional bajo el calificativo de *soft law* (Ruiz, 2017, p.129).

En la actualidad, tal como propone Ruiz Resa (2017, p.121) pareciese que las habituales distinciones entre sociedad-individuo-política han trascendido, y además se han ahondado debido a la crisis de gobernabilidad producida por la crisis de los estados sociales, (concebidos aun como Estados-Nación) ante la incapacidad de solucionar la crisis económica, sucesos que se dieron en los años 70 del siglo pasado. Señala adicionalmente una nueva situación que enfrentan los Estados: la incursión en temas que anteriormente correspondían a su soberanía por parte de otros actores sociales (empresas u organismos trasnacionales, FMI, BM, OCDE, ONU); de tal modo que el concepto *gobernanza* ha trasmutando sus fines propios, asumiendo como su principal labor la de solución de problemas en un contexto donde el mercado se ha expandido, permeando fronteras de las que tradicionalmente estuvo al margen (relaciones familiares, ocio, servicios públicos).

Uno de los presupuestos donde se apoya la gobernanza es que “vivimos en una situación problemática de riesgo social y político”. Frente a lo anterior, se han acuñado expresiones dentro de este nuevo universo de conceptos en el mundo contemporáneo como el de *sociedad de riesgo*, que sugiere que en la actualidad los sistemas productivos fundamentados en el desarrollo de nuevas tecnologías estaría generando riesgos para la humanidad (cambio climático, contaminación, inclusive alteraciones en los genomas), del mismo modo, estaría profundizando fenómenos de desigualdad promovida por la desregularización y precarización del trabajo y suscitando una corriente de pensamiento acrítico (Beck, 2002, p.276-277).

Las profesiones jurídicas tampoco han salido libradas de este proceso de transformación. Por lo demás, se ha hecho necesario que los profesionales estén en un proceso de perfeccionamiento constante y un desarrollo de competencias continuo. Además, ha volcado la universidad hacia un modelo de transmisión de conocimiento

distinto, un conocimiento que en muchas ocasiones estará dirigido a individuos y a empresas que emplearan el conocimiento para la generación de sus propios beneficios. En esta lógica mercantilista las instituciones universitarias deberán estructurar su funcionamiento bajo una mirada empresarial; sin olvidar la posibilidad de que la formación jurídica deje de pertenecer al monopolio propio de las universidades.

Con relación a las transformaciones recientes de la profesión jurídica, resulta pertinente señalar que esta sufrió importantes cambios a partir de 1960 en casi todos los países del mundo. Una de las variaciones más relevantes fue el crecimiento exponencial de los juristas, aunque ya una década antes se iniciaba una expansión de las facultades de derecho. Este fenómeno no solo se dio en los Estados Unidos, también sucedió en el continente europeo.

El incremento de los juristas y de las instituciones donde se forjan dichos profesionales, coincide con el aumento de la regulación en materias ligadas al proceso globalizador y al mercado. Otra de las transformaciones significativas consistiría en el aumento de la participación de las mujeres en la profesión jurídica, lo que se ha manifestado con mayor intensidad en las tres últimas décadas (García, 2018, p. 239).

Las acciones litigiosas también mostrarían un crecimiento en las últimas décadas. Hoy más personas pueden acceder a una representación legal. Además, existen mayor número de acciones para ejercer, aunque junto con ello han aumentado los mecanismos alternativos de resolución de conflictos. Estas condiciones han requerido de una mayor demanda de abogados (Zander: 1989, p.109).

4. Impacto de género en la educación, modelos y profesiones jurídicas

Como se han señalado en algunos estudios (Ruiz Resa 2020, p. 11), no ha sido habitual encontrar a lo largo de la historia, imágenes de mujeres o estereotipos sobre ellas que las representan impartiendo justicia ni tampoco enseñando leyes, a pesar a que la mujer con los ojos vendados (la diosa Temis) ha sido una de las representaciones habitualmente más reconocidas en la cultura greco-latina. La humanidad entera ha tardado muchos siglos en aceptar que el desempeño de la mujer en las profesiones jurídicas, al igual que otras muchas profesiones especialmente masculinizadas o consideradas como masculino, no resulta aberrante. En el caso concreto de las profesiones jurídicas fue en el siglo pasado cuando se empezó a reconocer que no tenía ningún sentido que fueran apartadas del ejercicio profesional con una justificación apoyada en funciones atribuibles en razón de las competencias culturalmente asociadas al sexo; esto es, como seres pasivos, cuidadoras, receptoras y con pocas o nulas capacidades para asumir el liderazgo, que era la característica atribuida exclusivamente a los hombres en razón de las competencias asociadas a su género, y percibidas como diametralmente contrarias a las de las mujeres. Se trata entonces, de competencias y funciones que se naturalizaron una división sexual del trabajo en el que las mujeres fueron vetadas las tareas o las profesiones relacionadas con el Derecho.

Aunque en los últimos tiempos la presencia y participación activa de las mujeres en las profesiones jurídicas se ha hecho evidente, también es claro que existe un techo de cristal que impide su participación en el gobierno o dirección de estas profesiones, situación que podría venir también determinadas por la continuidad de prácticas de confraternidad o lealtad masculina, soportadas aún en prejuicios de superioridad

presentes en procesos de selección para desempeñar cierto tipo de tareas (Ruiz Resa 2020, p. 12)

Habría que señalar igualmente que la determinación reglada de méritos que son evaluados a la hora escoger a quienes van a ocupar estos puestos aún no tiene en cuenta cómo la división sexual del trabajo sigue operando como un freno para las mujeres, a las que la tradición ha atribuido el cuidado de la familia, y que siguen sin contar con suficientes medidas de conciliación. Esta circunstancia repercutiría entonces, de manera directa en sus posibilidades de competir en igualdad de condiciones por esos puestos. La condición de ser mujer y las cargas específicas impuestas socialmente, siguen pues dificultando su desarrollo profesional pleno.

No obstante, resulta fundamental mencionar el impacto de género en escenarios internacionales, como la presencia de mujeres en la composición de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)⁴ (Rengel, 2020)

Es importante mencionar que desde su creación en 1979 de los treinta y ocho jueces que han integrado este tribunal, solamente cinco han sido mujeres: Rhadys Abreu Blondet, Republica dominicana (2007-2012); Margarette May, Macaulay (2007-2012); Cecilia Medina Quiroga, Chile (2004-2009); Elizabeth Odio Benito, Costa Rica (2016-2021); y Sonia Picado Sotela, Costa Rica (1989-1994). Estos datos evidencian la poca representación en proporción entre jueces y juezas en la composición de la instancia judicial de protección de Derechos Humanos de más alto nivel en el continente americano.

⁴ La Corte Interamericana es uno de los tres tribunales regionales de protección de los derechos humanos, conjuntamente con la Corte Europea de Derechos Humanos y la Corte Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. Es una institución judicial autónoma cuyo objetivo es aplicar e interpretar la Convención Americana. La Corte Interamericana ejerce una función contenciosa, dentro de la que se encuentra la resolución de casos contenciosos y el mecanismo de supervisión de sentencias; una función consultiva; y la función de dictar medidas provisionales. Para mayor información consultar <https://www.corteidh.or.cr/>

En este sentido, se ha criticado el procedimiento de nominación y la elección posteriormente de magistrados, en la que confluyen la falta de diversidad en la conformación y la falta de compromiso por parte de los Estados con la igualdad de género, ya que la mayoría de los candidatos propuestos son hombres (Castillas Juárez, 2017, citado por Rengel, 2020, p. 219)

Empero lo anterior, no se puede asegurar que una mujer por su condición de mujer, pese a las cargas específicas que dificultan su desarrollo profesional en la forma en que este se estructura, adopte ni comprenda de forma automática la perspectiva de género y vaya a desarrollar su trabajo bajo la misma (Ruiz Resa 2020) , a pesar de que resultan reseñables los abundantes los esfuerzos por parte de organismos multilaterales en la implementación de la perspectiva de género en el escenario jurídico internacional.

De esta manera, la aplicación de la perspectiva de género como un mandato de la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR resulta ser un claro ejemplo de voluntad de comunidad internacional, ya que este cambio representa una transformación desde una perspectiva sociológica en la experiencia relacionada con el refugio concretamente. Aunque las resoluciones elaboradas por Comité Ejecutivo de ACNUR no son más que recomendaciones realizadas con la finalidad de precisar el marco de actuación de sus programas y proyectos, no puede desconocerse que el trato diferenciado en las personas en función de su género en principio resulta fundamental para guiar el planteamiento de las posibles respuestas ante situaciones determinadas a la comunidad refugiada. Como destaca Zamora Gómez, (2020) de este modo se hace visible la superación de la conceptualización de las mujeres como sujetos vulnerables, además de que se puede percibir como la perspectiva de género y su implementación a través de una perspectiva interseccional y holística avasalla el clásico error de la igualdad

asimilacionista, que ha homogeneizado y generalizado las experiencias masculinas de las personas refugiadas al resto de experiencias. (Zamora Gómez, 2020, p, 186)

Finalmente, no debe perderse de vista el rol determinante que juega la universidad en la persistencia de estas brechas de género, como tanque de pensamiento y producción del saber y poder, pues, tal y como señala el profesor García López, se convierte en un espacio de producción de élites y de producción ideológica hegemonzadora, al servicio de la clase dominante y de heteropatrarcado (García López, 2020, 301)

5. Educación jurídica y reproducción social

Sobre el proceso de movilidad social las ciencias sociales empezaron a hablar por lo menos desde el último tercio del siglo XX. Para examinar este proceso se debe analizar en qué medida los canales de acceso a las distintas jerarquías de un ámbito social son abiertos o cerrados; junto a este deben ser considerados también las nociones de equidad social y justicia social para que se pueda evaluar si los accesos a dichos canales están garantizados para todos. Lo anterior implica que existan condiciones objetivas para que cualquier miembro de la sociedad que pretenda acceder a una esfera social distinta a la que nació pueda hacerlo (Uribe, 2005, p.39).

No obstante, las condiciones socio-económicas de las familias se convierten en un predictor altamente confiable del logro académico de los estudiantes. Al ser utilizado el estrato social como instrumento de medida del nivel socio-económico de las familias, se observa que los estratos sociales más altos logran obtener mejores resultados en las pruebas académicas frente a sus pares en estratos más bajos.

En el caso de la profesión jurídica, las teorías sociológicas clásicas tradicionalmente la contemplaron de forma homogénea, en términos de su composición y su posición en el panorama laboral, y, por lo tanto, en la propia estructura de desigualdades (Bergoglio & Carballo, 2005, p.1). En el contexto latinoamericano las profesiones jurídicas han registrado procesos de transformación donde se aprecia cómo la expansión y el crecimiento de la oferta de educación superior, las reformas al sistema judicial y hasta el propio ejercicio liberal de la profesión otrora dominante contrastarían con el surgimiento de grandes empresas jurídicas que terminaría por alterar la profesión, llegando inclusive a impactar en la salarización de los juristas.

Estudios comparados que se han elaborado en torno a la diferenciación social de la profesión jurídica han permitido identificar la expansión de la educación universitaria en la segunda mitad del siglo XX, lo que en la práctica representó el crecimiento del número de titulados en derecho de una composición social amplia y variada, en términos étnicos, sociales, culturales y de género (Pérez & Friedman, 2003, p. 11).

Este crecimiento de los profesionales del derecho, que implicaría la democratización del acceso a la educación jurídica, se evidencia fácilmente observando la incorporación masiva de las mujeres a las facultades. Pero este crecimiento del número de profesionales en derecho ha incrementado la competitividad entre ellos por ocupar posiciones para desempeñar su carrera, lo que en consecuencia estimula la búsqueda de nuevas formas de inserción profesional tanto en sector privado como en el público, así como posibilidades distintas al tradicional despacho independiente. (Abel 1997a, p.17).

Por lo demás, la tendencia al crecimiento de las empresas jurídicas ha traído consigo cambios en el mercado laboral. Estas tendencias han sido analizadas de manera detallada en varias investigaciones (Heinz, Nelson, Sandefur y Laumann, citado por Bergoglio 2009, p. 14) donde se realiza una comparación de los despachos en la ciudad

de Chicago entre los años de 1975 a 1995. Estas investigaciones demuestran que el aumento de la demanda de los servicios jurídicos por el sector empresarial motivó el crecimiento de las empresas especializadas en servicios jurídicos. Esto sin olvidar, además, que el proceso de globalización motivara que los grandes estudios de juristas se decidieran a hacer un acompañamiento a sus clientes hacia el mercado global. Así, y para mantener sus clientes o captar nuevos, decidieron abrir sucursales en países extranjeros y contratar más personal, lo que daría origen al proceso de crecimiento de las empresas en un sector en el que las fusiones tendrían un papel determinante. En este aspecto, la expansión y el surgimiento de nuevas empresas jurídicas florecería a la par del proceso de globalización económica.

Para las naciones latinoamericanas el siglo XX ha sido el periodo de la democratización política de sus sociedades, lo que tuvo como uno de sus resultados el acceso de forma masiva a los servicios sociales públicos. La masificación de la educación se inició con la educación básica, seguidamente se expresó con la ampliación de la educación media y siguió el posterior aumento de la cobertura de la educación superior. Este proceso se reproduce a escala global: en Estados Unidos se detecta desde los años cincuenta; en Europa, desde los años sesenta; en Asia, desde la década de 1970, y en América Latina, desde la década siguiente (Rama, 2009).

Pese a la ampliación de la cobertura educativa en América Latina, la educación superior aún sigue estando restringida a la elite, quedando excluida la gran mayoría de la población que es la más pobre.

Los datos suministrados por la UNESCO sobre la cobertura de la Educación Superior en Latinoamérica (Anuario UNESCO, 1999), resultan bastante significativos de este elitismo de la educación superior colombiana: en Argentina, el 42%; en Brasil, el 15%; en Chile, el 31%; en Colombia, el 15%; en México, el 16%; y en Venezuela, el 25%

(Montoya, 2005, p. 32). Actualmente la cobertura de Educación Superior en Colombia mantiene un comportamiento similar al del resto de la región y mantiene los bajos índices de acceso a la educación superior. Sin embargo, los datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicados en su portal web, demuestran que la cobertura ha tenido un incremento en las últimas décadas. La situación en Colombia se abordará con más detalle en las próximas páginas.

CAPÍTULO II

LA INNOVACIÓN Y EL APRENDIZAJE COMO EJES DEL NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR Y SUS ESPECIFICIDADES EN COLOMBIA

Introducción

En este capítulo se analiza el contexto en el que se producen importantes transformaciones en la educación jurídica colombiana, cuyo específico contexto ideológico y jurídico y resultados se analizarán de manera más pormenorizada en los capítulos 4 y 5. Se trata de un contexto caracterizado por el desarrollo de nociones como la innovación, las cuales empujan a considerar que la economía global actual está volcada a la mercantilización de las transformaciones del conocimiento humano, una dinámica que se ha presentado a su vez como un proceso de aprendizaje. De ahí que se haya calificado esta etapa como de economía del aprendizaje.

Esta nueva etapa se caracteriza por el creciente flujo de la información, su conversión en conocimiento y finalmente su transformación nuevamente en información que circula a través del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Estas tecnologías, según la UNESCO, han llevado a la humanidad a una tercera revolución, trayendo consigo cambios en la forma de elaborar, adquirir y transmitir el conocimiento, los cuales se han revalorizado como fuente de riqueza.

De este modo, la formación se ha convertido en un factor determinante en la dominante sociedad-economía del conocimiento. En este contexto, este asunto no se reduce únicamente a un objeto de estudio o a un objeto de simple transacción económica. Por el contrario, este proceso contiene un alto componente político, evidenciándose la

circunstancia de ocupar un lugar privilegiado en las agendas de los Estados y de organismos multilaterales como la UNESCO, el FMI, la OCDE, y la UE, entre otros.

Tal es el contexto en el que se analizarán las transformaciones que la educación y los modelos de juristas han experimentado en Colombia, con vistas a adaptar el acceso y ejercicio de las funciones que cumplen los juristas a través de las profesiones jurídicas, a las exigencias de esta nueva etapa de la economía capitalista.

1. De la economía del conocimiento a la economía del aprendizaje y la centralidad de la innovación

Situaremos la reflexión en torno a la formación jurídica superior en Colombia en el contexto de una nueva fase del capitalismo, que ha recibido nombres como el de la economía del conocimiento, en la que se potencia la innovación docente como una dimensión de la producción de nuevo conocimiento que se estimula y espera en todos los sectores de la actividad humana. En este sentido, la generación y gestión del conocimiento poseen en la actualidad un papel determinante en la economía, hasta el punto de que se considera que constituyen una de las principales fuentes de bienestar y riqueza, en un proceso en el que se involucran actores públicos y privados, con la finalidad de obtener los mayores beneficios; todo lo cual converge en un modelo de sociedad que demanda personas capaces de reflexionar en torno a las situaciones de la cotidianidad.

Esta tendencia hacia la autorreflexividad, consiste según Habermas en someter a crítica los dogmas, autoridades y tradiciones (1989, p.493), circunstancia que indiscutiblemente abre la puerta a la generación de nuevos procesos de aprendizaje. Sin embargo, este rechazo a los dogmas no es nuevo, pues fue planteado mucho antes, en su

Discurso sobre el método, por Renato Descartes, con su célebre frase “Pienso luego existo”, expresión que sintetiza el punto de partida del racionalismo moderno. No obstante, en la lógica histórica de nuestra época, la reflexión epistémica dejó de pertenecer a la competencia de quienes cultivan la filosofía o la ciencia y pasó a convertirse en un presupuesto fundamental de la sociedad/economía, donde el interrogante en torno a cómo se conoce, se convierte en un pilar fundamental en el desarrollo de la organización social. (Ruiz Resa, 2017b, p.21)

Este interrogante no es formulado solo por las personas individualmente consideradas, sino también por las organizaciones, especialmente en el ámbito económica, y percibidas no solo como suma individuos sino incluso como una entidad independiente, con propósitos fundamentales como orientar y expandir las posibilidades de la inteligencia, lograr conducir hacia una emancipación a través del proceso de autorreflexión o simplemente reducir el conocimiento a una tecnología mercantilizable.

Al respecto se parte de la premisa liberal-ilustrada según la cual, “el crecimiento económico, basado en las innovaciones científicas y tecnológicas, produce el progreso social”. Se haría necesario plantear una serie de cuestionamientos en torno del gran reto que afrontan quienes justifican el avance hacia semejante modo de vida. Al respecto la profesora Ruiz Resa señala: “que no es automático ni natural, sino que necesita unas prácticas deliberadas (en el trabajo en las escuelas, en los procesos de producción e intercambio de bienes) que necesitan a su vez respaldo político y jurídico” (Ruiz Resa, 2017b, p.22)

Si bien encuentra una importante motivación en el afán de la mejora del individuo, no es la única pues también podría estar motivada por la mejora de la sociedad, pero con un componente adicional y más profundo que es el conocimiento como fuente de riqueza,

y es allí donde la ciencia económica empieza a hacer una serie de aportes dentro del proceso de aprendizaje y en su instrucción.

En tal sentido, la innovación, la resolución de conflictos y los procesos de aprendizaje, son determinantes en una nueva concepción de la economía y amplían el interés por los procesos propios del conocimiento que conllevan a un cambio tecnológico y en cierta medida se consideran generadores de riqueza y progreso. En este contexto, la innovación puede entenderse, siguiendo a Alonso & Méndez (2000, p. 28) como aplicación productiva de una invención tecnológica.

Siguiendo estos presupuestos, desde algunas esferas de la ciencia económica, y en concreto, en la obra de W. Brian Arthur, se ha planteado el nacimiento de una *nueva economía*, desde una postura teórica también cercana al constructivismo, y para quienes esa ciencia es un proceso constante en el que los individuos interaccionan y, como consecuencia de esta relación adaptan continuamente sus estrategias y comportamientos para resolver los problemas cotidianos del medio. En este contexto, resultan importantes las afirmaciones de profesor universitario W. Brian Arthur (citado por Ruiz Resa, 2017b, p.79) en relación a la evolución de la propia tecnología, la cual es el resultado de procesos de aprendizaje.

En esta línea, otros trabajos que surgieron a lo largo del siglo XX, como los de Nelson o Rosenberg, construyeron un modelo evolutivo de innovación tecnológica gobernado por mecanismos de variación y selección (Benavides, 2004, p.56), tomando como punto de partida la importancia que Shumpeter otorgaba a al cambio tecnológico⁵,

⁵ En este contexto pudiésemos definir la tecnología como: “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (Alonso & Méndez, 2000.p.28-29)

quien llevó a considerarlo como fundamental dentro del análisis económico (Schumpeter, 1957, pp. 53 y 73-74).

En todo caso, se trata de una idea que ya se detecta en la obra de Karl Marx, quien considerara como factor determinante el conocimiento tecnológico en la evolución del capitalismo, introduciendo al conocimiento de “innovación tecnológica”. La tecnología, percibida como fenómeno social, implica cambios cualitativos que alteran la organización y las técnicas de la producción, lo que lleva a considerar a los empresarios como los portadores del cambio tecnológico (Katz, 2014, p.3). También Adam Smith, en el libro primero de su obra *La riqueza de las naciones*, se había mostrado atento a la importancia que tenía para la economía el avance tecnológico. En relación con las causas que originan cambios en el conocimiento tecnológico, señaló que éste se generaba como resultado de “la mayor destreza de cada obrero en particular (...) el ahorro de tiempo que comúnmente se pierde al pasar de una ocupación a otra y la invención de un gran número de máquinas que facilitan y abrevian el trabajo”. Así mismo, con respecto a sus consecuencias, logró concluir que el avance tecnológico era el factor que podía conducir a mayor bienestar y que “en una sociedad bien gobernada [daba lugar] a esa opulencia universal que se derrama hasta las clases inferiores del pueblo (Smith, 1996, p.15).

Los presupuestos expuestos anteriormente demandaban, pues, un análisis del desarrollo tecnológico desde un marco teórico que permita considerar el efecto de un proceso desarrollado por los productores. A esto se ha empleado el ya citado Arthur y muy especialmente, como recuerda Ruiz Resa (2017b p. 84-86), Lundvall, economista que estudia las organizaciones y también al frente de la Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación de la OCDE. Lundvall define las innovaciones como el resultado de un proceso de aprendizaje interactivo en el cual aquellos involucrados aumentan su competencia mientras se ocupan en el proceso de innovación (Lundvall, 2006, p. 20). En

todo caso, para Lundvall son tan importantes las innovaciones técnicas como las sociales, y considera en sí mismo este aprendizaje un proceso social y no meramente técnico, pero subraya su finalidad económica. De ahí que inserte todo el proceso de innovación en una economía/sociedad del aprendizaje (Lundvall 2006 y 1997).

Esta economía del aprendizaje parece constituir una evolución de fases anteriores, que se suceden entre sí con cierta velocidad desde la década de los sesenta del siglo pasado. Serían las fases denominadas con expresiones tales como *sociedad/economía de la información* (expresión atribuida a Fritz Machlup aunque también a Yoneji Masuda, para aludir a un sistema de producción que se apoya en y es atravesado por la información, canalizada a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y erigida en fuente de riqueza) y *sociedad/economía del conocimiento* (expresión atribuida a Robert Lane pero también a Peter Drucker, para caracterizar el desarrollo de una inteligencia social y colectiva que se canaliza sobre las TIC y mediante la cual la información no solo se transmite sino que se reelabora para producir nuevo conocimiento) (Ruiz Resa 2017b 129-131).

En cuanto a la expresión de “la sociedad del aprendizaje”, y según señala la propia UNESCO (2005), fue acuñada en 1970 por Robert M. Hutchins, quien consideró el aprendizaje como motor del desarrollo económico de una nación. Además, sostuvo que el proceso educativo debería extenderse más allá del aprendizaje formal y dirigirse hacia centros de aprendizaje informales contribuyendo a una economía del conocimiento. En la etapa de la sociedad/economía del aprendizaje, que vendría a ser una culminación de la economía del conocimiento, se asume que la verdadera riqueza reside en ese nuevo conocimiento que surge de la adaptación de la información disponible para resolver los retos del entorno, proceso que se caracteriza como aprendizaje.

Desde el punto de vista epistémico, la economía del aprendizaje encontraría su base en una concepción del conocimiento como *learning by doing* o aprender haciendo, que diluye la tradicional distinción entre teoría y práctica, y que descansa a su vez en corrientes inspiradas en un nuevo paradigma emergente: el conocido como paradigma sistémico, holista o de la complejidad. Estas han sido aportadas a lo largo del siglo XX por la filosofía, la pedagogía y la psicología (especialmente las corrientes cognitivistas y constructivistas, que abonan la idea del aprendizaje como reestructuración), de donde parte la percepción del aprendizaje como adquisición y transformación de conocimientos, habilidades o actitudes⁶. También colaboran la economía y las ciencias empresariales, la Inteligencia Artificial (IA) y las nuevas neurociencias. Pero también encuentra respaldo institucional y social en empresas y organismos públicos, estatales y supraestatales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de Estados Americanos (OEA) o la Unión Europea (UE), las cuales consolidan el uso de la expresión “economía del aprendizaje” y asientan institucionalmente sus procesos y tópicos. (Ruiz Resa 2017b pp.26-117 y 119-164).

La confluencia (y reducción economicista) de estos elementos y factores desemboca en una nueva concepción de la economía y la sociedad, que podría denominarse *del aprendizaje*, caracterizada por lo siguiente:

⁶ Esta es la significación que se le da desde la psicología por Shunk (1997). Entre las corrientes que asientan esta percepción del conocimiento-aprendizaje cabe señalar otras corrientes dentro de la psicología como la Gestalt y su concepto de pensamiento productivo, Piaget y su epistemología genética, Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo, Vygotskii y su teoría sociocultural del aprendizaje, Guilford y el pensamiento creativo o Polanyi y el aprendizaje latente (concepto que toma de los psicólogos Hilgard y Mowrer). Cfr. Ruiz Resa 2017b pp. 35-66.

“...1) el conocimiento no es igual a la información, pues ésta es un flujo de mensajes y el conocimiento surge cuando ese flujo se ancla en las convicciones y los compromisos del sujeto que conoce⁴⁴; 2) una vez que se transforma el dato bruto en el que consiste la información en conocimiento, este se convierte en nueva información que se transmite, manipula y consume, generando nuevo conocimiento; 3) el proceso que transforma la información en conocimiento se denomina aprendizaje, mediante el cual ante los desafíos o problemas del entorno se moviliza y transfiere lo ya conocido para resolver esa perturbación del medio, generando así innovación; 4) esta innovación se concibe, a su vez, como innovación fundamentalmente tecnológica, en la medida en que se reconducen a la categoría de tecnología todos los productos, materiales e inmateriales, del conocimiento humano; de ahí que se hable de tecnologías físicas (las tecnologías de la comunicación y la información, o la reproducción asistida), como de tecnologías sociales (las prácticas empresariales, los modelos de organización estatal, o los mismos sistemas de Investigación, Desarrollo e Innovación o I+D+i); finalmente, 5) el conocimiento así concebido se convierte en fuente de riqueza y, por lo tanto, de desarrollo y progreso, lo que justifica su captación, codificación, evaluación de su calidad e intercambio” (Ruiz Resa, 2017a, pp. 32 y 33).

2. La innovación en el ámbito docente

Según se ha visto, la innovación del conocimiento constituye el eje de la nueva fase de la economía, que se ha calificado como de *aprendizaje*, en el sentido de transformación de las informaciones disponibles en nuevo conocimiento, y en ella, la innovación en el ámbito docente alcanzará una modulación específica sobre la que vamos a detenernos por sus implicaciones para la formación de juristas. En todo caso, el proceso

de aprendizaje no se da solo en el ámbito tradicional de las instituciones educativas, sino que se puede dar también en el ámbito de la producción y el consumo de mercancías, como sostenía Von Hippel (1988). De ahí las aportaciones que al concepto de aprendizaje se vierten también, como hemos visto, desde las ciencias económicas y empresariales.

El profesor Tejada Fernández (1998, pp.30-31) expone que no existe una teoría universal capaz de comprender la multiplicidad de las dimensiones de los procesos de innovación: políticos, culturales, axiológicos, personales, institucionales.

En el desarrollo del concepto, se han aplicado al menos tres perspectivas teóricas relevantes, que ya reseñaba Tejada en su trabajo de finales del siglo XX (Tejada Fernández 1998).

Así y, en primer lugar, cabe hablar de una perspectiva tecnológica. Surge en los años 60 del siglo XX en una atmosfera de confianza, progreso y optimismo, dentro de un consenso social de intereses y valores comunes. Su principal fundamento se encuentra en el diseño y elaboración de procedimientos, insumos y materiales eficaces evaluados científicamente con la finalidad de encontrar su aplicación conducente a un cambio o a una transformación. Se inspira fundamentalmente en modelos de innovación existentes en el mundo agrícola e industrial con métodos cuantitativos (Tejada, 1998).

Cabe también hablar de una perspectiva cultural en torno a la innovación. Generalmente es ubicada en la década de los años 70, coincidiendo con un periodo en el que se inicia una reconceptualización en torno a la problemática educativa. Surge a partir de la insuficiencia de la perspectiva tecnológica del proceso de innovación (Tejada, 1998, p.47).

Indica además el profesor Tejada (1998) que “[e]l fundamento principal de esta perspectiva es el proceso de puesta en práctica de la innovación; la adaptación o la

adecuación de la innovación al contexto particular en el que va a desarrollarse (el centro educativo) y su implementación en las aulas por parte de los profesores, constituyéndose de esa forma en el núcleo fundamental sobre el actuar” (p.48).

Al igual que la perspectiva cultural, la tercera perspectiva, la sociopolítica, surge en torno a los años 70. Una de las principales causas que da origen al nacimiento a esta óptica en la innovación, es la insatisfacción colectiva generada por los conflictos sociales existentes. Esta concepción puede considerarse como “una interrelación entre la práctica de enseñanza, ideología de los profesionales e intereses sociales y culturales” (Popkewitz, 1981, p.189, citado por Tejada, 1998).

En el contexto específico del sector educativo universitario, Zabalza (2004), define la innovación como “una forma de hacer las cosas de una manera mejor, sin reducir esta acción a únicamente a hacerlo de manera distinta, ya que comúnmente se relaciona la innovación con estar cambiando constantemente” (p.114).

Expone que la verdadera importancia de las innovaciones radica en la introducción de variaciones, como resultado de procesos de evaluación de lo que se viene desarrollando, es decir, introducir innovaciones de manera que, como resultado de las mejoras, las cosas se vayan afianzando en prácticas comúnmente desarrolladas en pro de la mejora de lo realizado. A este respecto, sostiene Zabalza que, “uno de los principales enemigos de la innovación autentica son las innovaciones forzadas”, ya sea que estas se den por vías formales, burocráticas o administrativas. Del mismo modo, indica que cuando las instituciones se ven forzadas a cambiar, sea cual sea su aspecto, si estas no tienen un impacto real sobre la práctica, la innovación será de carácter meramente formal y será la respuesta simple a una demanda burocrática.

En todo caso, Tejada (1998) señalaba que la innovación es siempre una acción deliberada y que esta experiencia debe ser tratada con todo el rigor. Alude además a una serie de elementos necesarios para lograr sus efectos al interior de una institución: la intencionalidad; el sistematismo; la dimensión contextual (hace referencia el contexto en el que se desarrolla la innovación); la dimensión sustantiva (alude los cambios en materiales, metas, estrategias, contenidos, patrones organizativos); la dimensión personal; la dimensión procesual y dimensión la evaluadora. En todo caso y de lo que al autor no le cabe duda es de que “la innovación educativa en general, es consustancial con la propia finalidad de la educación: la mejora, el perfeccionamiento, tanto en su dimensión individual como social” (pp.47-48).

También hay afirmaciones como la de Escudero, quien destacaba que:

“la innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inapresable, sutil y controvertido, polivalente susceptible de discurrir por direcciones no solo distintas, sino incluso hasta contradictorias. Tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas (qué se innova, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento). Por es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere” (Escudero 1995, p. 164)

La revisión literaria anterior muestra la importancia de la innovación y su extensión al ámbito de la docencia, pero el termino innovación asomó al contexto educativo en los años 60 del siglo XX procedente de las administraciones públicas. Posteriormente en los años 70 y 80 se vincula a un movimiento innovador en el que se enfatizaba el protagonismo de los docentes y con el cual se avizoró su participación en los cambios de la educación. Por lo demás, a principio del siglo XXI, los procesos de

innovación no solo se han vinculado con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información (TIC) sino también con el protagonismo que han asumido las instituciones educativas y docentes en el proceso de cambio que, sin embargo, se presenta como “desde abajo”. Estas acciones han sido valoradas como estrategias necesarias para sostener los procesos de innovaciones educativas, constituyéndose de igual modo en herramientas de formación profesional en servicio (UNESCO office Lima, 2016, p.13).

Pero en el contexto de las sociedades globalizadas y de mercado, es también importante tener en cuenta las visiones de los organismos multilaterales, en la medida en que participan y orientan la política educativa de los países miembros, y en la medida en que, como se indicó anteriormente, apoyan también el desarrollo de una economía basada en el aprendizaje entendido como transformación de la información, en cualquier ámbito humano, incluido, claro está, el de la educación. En ese sentido, la UNESCO ha descrito la innovación educativa como un proceso que constituye un cambio, que incide en algún aspecto estructural del proceso de educación con el objetivo de mejorar. Sin embargo, aclara que estas transformaciones no son únicamente rupturas de los esquemas vigentes, introducción de herramientas tecnológicas (computadoras, tabletas) o ampliación de las jornadas educativas (UNESCO office Lima, 2016, p.14).

De igual manera, y como recuerda Pedró, para la OCDE:

“La innovación educativa es un cambio dinámico que añade valor a los procesos que tienen lugar en la institución educativa y que se traduce en mejoras en los resultados de los aprendizajes o en la satisfacción de los actores educativos o en ambas cosas a la vez. Esta definición contiene un componente operativo que afirma que solo los cambios en los procesos que conducen a mejoras observables, singularmente en el terreno de los aprendizajes, merecen ser llamados innovaciones educativas. Esto implica el reconocimiento de la existencia de cambios sin efectos acreditados o incluso con efectos

negativos, es decir, de cambios que no conducen a verdaderas innovaciones” (Pedró 2015, p.41).

Como se puede evidenciar en lo antes expuesto, la conceptualización de la innovación en el sentido amplio de la expresión puede ser versátil, pero conserva en todas las ópticas unas características fijas que aluden a la transformación estructural de un proceso percibido como conocimiento, con la intención de adaptarlo para la resolución de nuevos retos o problemas.

En todo caso, es preciso indicar que los específicos procesos de innovaciones docentes, de acuerdo a los especialistas, deben poseer una serie de características generales. En primer lugar, aluden a su conexión con el cambio. La innovación como concepto es muy cercano a la noción de cambio, pero no el cambio en cualquier sentido si no entendido en el aspecto positivo referido al cambio como mejora (Cañal de León, 2002, p.12). Así se infiere de trabajos como el de Rivas (2008), quien define el proceso de cambio como la introducción de una novedad para mejorar procesos (p.22). Por otra parte, se considera que la innovación se produce en un determinado contexto social e institucional, en un espacio y en una temporalidad específica, siendo está condicionada a tres elementos fundamentales: el innovador (el profesor) la innovación (el proyecto) y el contexto (la escuela). (Carbonell, 2002).

En última instancia, la innovación educativa se muestra como un fenómeno complejo y en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y contradictorio. Tiene muchas caras y dimensiones; implica al tiempo cuestiones sustantivas (qué se innova, por qué y para qué) y otras de carácter procesual (cómo innovar, cuales son las posibles condiciones y los mecanismos que intervienen en su desarrollo, consolidación y fenecimiento) (Escudero, 1995, pp.165-166).

Aunque, la innovación en contextos de la educación se considera como un fenómeno multidimensional, se destacan en él dos aspectos: por una parte, manifiesta que todo proceso de cambio está destinado a alterar particularidades de la práctica educativa, y por otra, que los procesos innovadores están configurados por dimensiones globales de varios tipos de orden. Estos serían:

a) Tecnológico: la innovación es considerada un fenómeno de carácter técnico, lo cual conlleva procedimientos de acción y desarrollo, materializados en prácticas y tecnologías organizativas y personales, es decir, tecnologías sociales.

b) Institucional: son las que afectan o en la que intervienen los miembros de una institución.

c) Político: las innovaciones surgen y se desarrollan en un contexto más amplio que el escolar, es decir, las innovaciones son construidas y definidas al amparo de contextos socioeconómicos, políticos e ideológicos que las legitiman (Gonzales y Escudero, 1987, pp.16-17).

d) Personal: esta dimensión se encuentra caracterizada por la manera de actuar, la estructura de pensamiento, los conocimientos teóricos y prácticos y las creencias de las personas. Se trata de dinámicas que afectan cualquier posibilidad de cambio y su desconocimiento podría generar una comprensión parcial y simple de lo que es la innovación. (González & Escudero, 1987, pp.180).

Por otra parte, hay que tener también en cuenta que los contextos en los que emerge y se desarrollan los procesos de innovación educativa son diversos: los centros educativos, la comunidad y desde la propia administración. Pero surgen también a partir de sus actores quienes las proyectan y las ponen en práctica. (López, 2012).

A este respecto, también son considerados los principales protagonistas en los procesos de innovación docente: a) el profesorado, b) el alumnado y c) los sectores implicados directamente en el contexto educativo.

En todo caso y para que un proyecto sea percibido como innovador es necesaria la implicación particular y profesional del personal docente, por ser un agente imprescindible del proceso de transformación de esta actividad. Por lo tanto, y como desde algunas administraciones públicas se reconoce, no se pueden considerar innovaciones docentes las actividades ofrecidas por instituciones o administraciones de cualquier orden, que sean dirigidas a la comunidad estudiantil, sin la participación directa del personal docente o profesoral de una institución académica en el desarrollo e implementación de estas actividades (Ministerio de Educación de España, 2011, p.27).

3. Innovaciones docentes en la educación superior

La calidad y la pertinencia de los sistemas educativos han sido cuestionados en las últimas décadas, lo que en gran medida ha sido motivado por la publicación sistemática de rankings de universidades e informes a nivel nacional e internacional. En la actualidad la educación se ha situado en un sector privilegiado del debate social y la agenda política tanto en los gobiernos nacionales como en organismos multilaterales, lo que ha llevado a constituir un espacio de discusión y análisis en el que concurren diferentes perspectivas y diferentes voces, no siempre vinculadas (o por lo menos de forma exclusiva) al sector educativo.

En efecto, no debe ser pasado por alto que, desde hace tiempo, la preocupación por el proceso de formación dejó de ser exclusiva de profesionales del sector para

convertirse en un tema en el que otros muchos sectores sociales han puesto su atención y reclaman la puesta en marcha de cambios estructurales.

Una de las respuestas que surge frente a las inquietudes que genera el modelo educativo empieza a manifestarse en la década de los 90 del siglo XX, desde colectivos referentes vinculados a la educación. Surge a partir de una reflexión y autocrítica acerca de cómo ante las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales, la universidad (primordialmente en el contexto europeo) seguía respondiendo de manera tradicional, circunstancia que ponía de manifiesto un desfase con la nueva realidad.

En ese contexto, la Carta de Bolonia de 1999, se constituye seguramente como el más importante referente en Europa, pero observado con interés por el resto del mundo, para el proceso actual de innovación curricular en la educación superior. Como es sabido, el proceso de Bolonia se inicia con el Acuerdo firmado por los Ministros de Educación de varios países de Europa. Consistió en una declaración conjunta con el que se daba inicio a un proceso de convergencia orientado principalmente a facilitar el intercambio de títulos y de adaptar los contenidos programáticos de los estudios universitarios a las demandas sociales. El proceso de Bolonia condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El proceso se corresponde también con las inquietudes de las principales universidades europeas que plantean una reflexión frente al rol de las instituciones de educación superior ante “una sociedad que se transforma e internacionaliza”. Los rectores reivindican además la importancia de las instituciones universitarias en el desarrollo de las sociedades del futuro y de su aporte no solo a los nuevos profesionales, sino a la sociedad en su conjunto.

Así pues, el proceso de Boloña logra consolidar las bases para del EEES, “con el explícito propósito de mejorar la información, aumentar el atractivo y la competitividad, fortalecer la cooperación basada en la asociatividad, intensificar las políticas de diálogo y avanzar en el reconocimiento de grados y títulos” (Cruch, citado por Arancibia, Castillo, & Saldaña, 2018, p.44).

Por su parte, también la UNESCO, había planteado la necesidad de procesos de cambio e innovación en la Educación Superior. Su papel fue determinante tanto en la Conferencia General sobre la Educación, celebrada en noviembre de 1993, como en la Conferencia Mundial de la Educación Superior de 1998.

En la primera, se definió la educación superior terciaria o superior como "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1993).

En cuanto a la Conferencia Mundial de 1998, se presentó la visión y el modelo a perseguir en el siglo XXI, visión que suponía transferir el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiantado, convirtiéndolo en protagonista del mismo, y articular una renovación profunda en la enseñanza universitaria, promoviendo reformas políticas de gran alcance. En esta última conferencia se establecía que los sistemas de educación superior tenían que hacer especial hincapié en tres aspectos.

En primer lugar, se buscaba aumentar la capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad. En segundo lugar, se perseguía preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial, requisito previo para

alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad. Por último, se instaba a preocuparse por el estudiantado e impartir una educación que les ayudara durante toda la vida a integrarse en la sociedad mundial del conocimiento.

De igual forma, en esta declaración se recoge la idea de “creatividad cultural” y la necesidad de incorporarla en la educación superior, nivel que requiere de un conocimiento de la comprensión de la vida, la paz y la armonía a todos los niveles geográficos, lo que supone el respeto de los derechos humanos y la democracia. Intentar lograr la adquisición de dichos valores resulta ser entonces la necesidad de "el nuevo sujeto a educar". Se requiere formar ciudadanos bien informados con sentido crítico y con capacidades para analizar y afrontar los problemas de las sociedades actuales. (UNESCO, 1998).

De manera más específica, la UNESCO planteó la importancia de las innovaciones en la educación superior en estos términos:

“La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional [...] La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza” (Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, 1998)

Tanto la declaración de 1993 como la 1998 plantean un análisis frente a las transformaciones que enfrenta la sociedad en la última década del siglo XX y marcan un antes y un después en la Educación Superior. No obstante, posturas críticas señalan que las declaraciones instauran el principio de la mercantilización de la educación terciaria. Sin embargo, Esta visión de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento se profundizó en los últimos años, logrando que un gran número de instituciones de Educación Superior del mundo, identifiquen dentro de sus proyectos institucionales elementos, con miras a desarrollar la educación como un producto mercantizable, incentivados por informes producidos por Organismos Internacionales de influencia en la Era de la Globalización, como la OCDE y el Banco Mundial.

Un nuevo elemento para incorporar dentro del proceso de innovación curricular está constituido por las normas de acreditación de calidad de la educación, y que se han insertado en prácticamente todos los países del planeta. Estas exigencias implican tener en cuenta el elemento de la innovación y se activa mediante la valoración que la dimensión económica adquirida a través de la gestión del conocimiento en una sociedad globalizada.

Estas características son advertidas por Rodríguez (2004, citado por Matus & Herrera, 2018, p.45) quien expresa que:

“La acreditación de programas e instituciones de enseñanza superior ha fungido como un eje fundamental de la transformación cualitativa de la universidad en el mundo. Junto con otras políticas de reforma, la acreditación se propone resolver ciertas fallas de comunicación atribuidas al modelo particular de interrelación entre el sistema de educación superior, la sociedad y el Estado [...] la acreditación busca ofrecer elementos de confianza sobre la calidad educativa, tanto a los estudiantes en condiciones de elegir la institución y programa en que

profesionales, como a los empleadores [además] se han añadido recientemente otras expectativas, tales como la de contar con un instrumento para mejorar la calidad de los servicios, encauzar la rendición pública de cuentas, establecer un principio de visibilidad y orden dentro del variado repertorio de ofertas, estimular y regular la competencia entre instituciones universitarias, así como implantar un mecanismo de control que asegure que la inversión de recursos públicos en educación superior se plasma en indicadores objetivos de calidad”

Al respecto es importante resaltar que dentro del modelo de acreditación como mecanismo global se juntan dos corrientes en la última década: la norteamericana, consistente en la autoevaluación externa de las universidades de financiación pública y privada, que son efectuadas por agencias independientes, pero con una vigilancia y regulación del Estado y la otra que corresponde a la necesidad de estandarización de parámetros en el Espacio Común Europeo (Matus & Herrera, 2018, p.45)

Otro referente adicional dentro del proceso actual de la innovación en la educación terciaria es el denominado currículum por competencias, que vino de la mano de las transformaciones en el campo de las Tic's y la articulación de las economías de los países en torno a los procesos de globalización. Estas dinámicas se extrapolaron también a las instituciones universitarias, (instituciones encargadas de producir, divulgar y transferir el conocimiento) en aspectos relacionados con la formación de los recursos humanos, técnicos o profesionales, lo que conllevó a replantear los perfiles de las personas admitidas y de los futuros profesionales, sus competencias, los programas académicos y hasta la forma en que las instituciones se resultan vinculando con la sociedad y con sus necesidades (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2011, p.244)

En este sentido, el proceso de formación de profesionales y personal investigador esté sujeto a las demandas propias de los avances de cada ámbito, al igual que a las

políticas internacionales propuestas desde organismos como el BM y la OCDE, entre otros. En ellas tiende a privilegiarse el capital humano medido en cuanto a niveles educativos, y se vincula la economía con la producción de conocimiento, esto es, la innovación, y al nivel de desarrollo con el crecimiento de un país (Barrón, 2000, p.19).

Resulta entonces que estas decisiones en materia educativa universitaria han sido orientadas a la formación de profesionales para nuevos escenarios, en los que se requiere pensar, trabajar, fortalecer en la toma de decisiones junto a equipos de trabajo, en circunstancias tendentes a una ejecución eficiente (Larraín & González, 2005, p. 1-2).

El proceso de formación universitaria está experimentando, pues, enormes alteraciones, debido al cambio en la percepción del conocimiento, de su acceso, de cómo se distribuye y, en consecuencia, de la transitoriedad del saber (Meléndez & Gómez, 2008, p.369), que siempre está tensionado por la exigencia de innovación.

Considerando lo anterior, surgen nuevas necesidades educativas y parámetros que promueven la adaptación de los currículos a las sociedades contemporáneas. Esto lleva, entre otras cuestiones, a que, en primer lugar, progresivamente los conocimientos no sigan considerándose únicamente como elementos estáticos y reproducibles, conforme al modelo del saber transmitido por el docente, ya que trasciende las fuentes de información del marco escolar y presiona para que el conocimiento se distancie del modelo tradicional de enseñanza que dimensiona al alumno como un todo cognitivo. En segundo lugar, en este proceso de integración de las fuentes de conocimiento alternas a la de la institución de educación, mediante la revisión y diseño de los programas curriculares, se incorpora una visión en la que los profesionales logren considerar el contexto de general para enfrentar de la mejor manera las situaciones a las que se enfrenten. 3) En la difusión del conocimiento y la disponibilidad para acceder al mismo, deben ser consideradas las limitaciones en cuanto a la adquisición y maniobra de las herramientas tecnológicas e

informáticas, la capacidad de acceso y la propia forma de asimilar el saber. (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2006, p.9).

Podemos, pues, concluir que la innovación del conocimiento se presenta como la piedra basar de una nueva forma de entender la economía que ha de impregnar también la educación de los miembros de cualquier comunidad política humana en la medida en que esta economía opera o, mejor dicho, tiene como carácter básico su globalidad. Aunque al tratarse de una fase de la economía capitalista podría pensarse que se impondría por sí misma, según la comprensión habitual que se tiene de las leyes económicas, lo cierto es que demanda una acción institucional política deliberada que ha concitado los esfuerzos de los estados y de diversos organismos multilaterales. Dado el protagonismo de la educación superior en la producción de ese conocimiento, no extraña que la incluyan en sus agendas de manera explícita.

4. La política global educativa en el contexto de la economía del aprendizaje

Como es sabido, posterior a la finalización de la segunda guerra mundial, en el año 1945, se estableció la Organización de Naciones Unidas (ONU) mediante un acuerdo suscrito por 51 países con el compromiso de preservar la paz a través de la cooperación internacional y el mantenimiento de la seguridad colectiva.

La Organización para la Educación, la Ciencias y la Cultura, (UNESCO), creada en 1946, es una de las agencias especializadas pertenecientes a las seis instancias que conforman el organismo multilateral y tiene como propósito fundamental promover la educación para todos, el desarrollo cultural, la protección de la naturaleza, el patrimonio

cultural, además, la cooperación científica y libertad de prensa. El acuerdo fue suscrito inicialmente por 37 países, en la actualidad hacen parte 188 estados.

En el caso concreto de la UNESCO algunos de los miembros han optado por retirarse, como es el caso de Estados Unidos y Reino Unido que lo hicieron en el año de 1984 y 1985 respectivamente, situación que traería consecuencias financieras y políticas. La organización por su parte verá una disminución importante del presupuesto, los países además han aducido que la organización se ha convertido en un foro de propaganda anti occidental, que gestiona mal sus recursos y que hay un aparato burocrático excesivo, algo que puso en tela de juicio la importancia del organismo. Posteriormente Estados Unidos regresará a la entidad en el año de del 1 de octubre de 2003 y volverá a retirarse el 12 de octubre de 2017. Numerosos especialistas afirman que resulta poco probable que retorne.

Por lo que se refiere a la educación superior, se han dado ciertas transiciones especialmente desde la década de los años 90 del siglo pasado, que resultarían determinantes para la estructura y funciones que hoy se le atribuyen. Así, en octubre de 1998 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, que dio por finalizado un proceso iniciado por la UNESCO en el año 1995 y que concluyó con la publicación del documento “Cambio y Desarrollo en la Educación superior”, en el cual fueron recogidos diversos puntos de vista de la comunidad académica, sociedad civil, entidades gubernamentales en temas concernientes a la relevancia, la calidad, el financiamiento, la administración y la cooperación.

De manera específica, la Conferencia celebrada en París, sigue un cambio ya abonado por iniciativas de carácter más general como la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, desarrollada en 1990 en Jomtien(Tailandia) y la intervención de organismos internacionales de crédito como grandes financiadores de programas de educación, principalmente en países de América Latina y Caribe.

La reunión de 1998 resultaría sumamente importante, ya que en ella se dieron cita más de cuatro mil representantes de todas las regiones del mundo con el objetivo de debatir temas relevantes para la educación, de cara al nuevo siglo. Dentro de los temas tratados estuvieron su calidad, gestión, financiamiento e internacionalización. Así mismo, se abordaron temas relacionados con las nuevas exigencias del mundo laboral como el desarrollo sostenible, la formación docente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la responsabilidad del sistema educativo en los procesos de construcción de una cultura de paz.

Uno de los principales aportes de esta Conferencia Mundial de 1998 consistió en reconocer como principios claves de la educación superior, “los referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad social y función prospectiva” (Tünnermann, 2010, p.32).

En cuanto a su propuesta la nueva propuesta de la educación superior que se delimitaba a partir de la Declaración resultante, se basaba en los siguientes principios: a) la igualdad de acceso; b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; d) la orientación a largo plazo de la pertinencia; e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; g) la introducción de métodos educativos innovadores basados en el pensamiento crítico y la creatividad; y h) el reconocimiento del personal docente y los estudiantes, como principales protagonistas de la educación superior” (Tünnermann, 2010, p.32).

Por otra parte, esta declaración recalca las funciones sociales de la educación superior y su contribución a la erradicación de la pobreza, el analfabetismo, la violencia, el hambre, las enfermedades y el deterioro medioambiental. Del mismo modo advierte que deberán ser afinados los instrumentos dirigidos a analizar la evolución del trabajo, fortaleciendo en los futuros profesionales nuevas competencias y destrezas orientadas a solventar las necesidades que el entorno laboral y la economía demandarán.

También recoge el documento que los sistemas de educación superior deberían estar dirigidos primordialmente al estudiante y al personal docente, principales protagonistas del proceso educativo. Por lo tanto, un elemento fundamental para las instituciones terciarias debería consistir en una política robusta de formación docente que estableciera directrices concretas sobre las características y condiciones del personal educador de las instituciones de educación superior, a fin de mejorar sus competencias y de esta manera lograr estimular la innovación constante en la enseñanza y en los planes de estudios (Declaración Mundial Sobre La Educación Superior, 1998).

Por su parte, también el Banco Mundial (BM) ha intervenido de manera activa en la promoción de los programas de ajustes estructurales y reformas de los Estados, dirigidos en su gran mayoría en los países en “vías de desarrollo”. Si bien coincide en estos objetivos con el Fondo Monetario Internacional (FMI), de manera que ambas instituciones financieras han protagonizado la configuración de políticas de desarrollo a través de la afluencia de créditos sobre los programas implementados, existe sin embargo una diferencia entre estas dos agencias: el FMI recomienda el cumplimiento de indicadores y niveles macroeconómicos, mientras que el BM no solo se ocupa de la esfera económica sino también de lo político y lo social, a través de la educación, el desarrollo humano, el medio ambiente, el fomento del crecimiento del sector privado o la reducción de la pobreza, entre otros aspectos. En este sentido, el BM se define como el “principal

inversionista en los sectores sociales” pese a que se dirige al fomento educativo, de acuerdo a su propio discurso, privilegiando la alfabetización, además de combatir el rezago en la enseñanza básica. (Rodríguez, 2000, p. 73)

No extraña entonces que este organismo crediticio se haya interesado en la promoción de proyectos relacionados con la enseñanza en la educación superior. Entre los años de 1993 y 1994 se dio a conocer un documento que contenía su enfoque al respecto, con el que también intervino en el debate internacional sobre la necesidad de transformar los sistemas de educación superior (Rodríguez, 2000, p.73). El informe hace un diagnóstico en el que resalta los niveles de desigualdad social y el detrimento de la calidad en el proceso educativo a nivel universitario en las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado. También señaló que debido a que el fortalecimiento de la educación superior se efectuó con subsidios públicos, cuando dichos recursos se agotaron quedó finiquitada la posibilidad de los estados de continuarla y afianzarla para avanzar en los propósitos cualitativos trazados. Además, señala el informe en sus recomendaciones y conclusiones, la necesidad de generar modelos de crecimiento y desarrollo sustentables, políticamente viables y con prácticas académicas diferenciadas.

En todo caso, desde la década de los 70 la participación del Banco Mundial en la cobertura y expansión de las universidades latinoamericanas fue destacada, y, a la par con la UNESCO, apoyó y recomendó proyectos de alfabetización en la educación básica. Actualmente el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha reanudado esa prioridad, otorgando préstamos y financiando proyectos de investigación. (Rodríguez, 2000, pp.72-73).

Han sido estos organismos multilaterales los que se han encargado de realizar los planteamientos a nivel global de la política educativa de los países, a partir de una serie de lineamientos establecidos en el marco de las ya mencionadas Conferencias de

Educación Superior realizadas en las últimas décadas, mediante las cuales se formulan estrategias acordes a los contextos de cada país, región e institución y se revelan además una serie de desafíos para el futuro de la universidad.

Por lo que se refiere a las conferencias e iniciativas realizadas en el ámbito europeo como la de Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007 y Lovaina en 2009, continúan el impulso de los objetivos planteados en Bolonia, en 1999), que consistió primordialmente en promover la participación de los ciudadanos europeos en junto a sus sistema de enseñanza en la competitividad internacional, además de establecer un sistema de créditos transferibles y acumulables (ECTS), que fuese común a los países europeos y de esta manera promover la movilidad de los estudiantes

Posteriormente, en Praga se plantea la participación de las instituciones y los estudiantes en la construcción del proceso educativo; en Berlín se destaca la importancia sobre la investigación y el doctorado con el objetivo de lograr una sinergia entre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI); en Bergen se promueven directrices orientadas a la garantía de la calidad; y en Londres se propuso la construcción de la universidad europea bajo principios democráticos, además de crear facilidades de movilidad, y adecuación de los sistemas educativos para que los estudiantes al se adecuen al mercado laboral (Bajo, 2010, pp.437-438).

En el ámbito latinoamericano, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), fundada en 1949 y denominada como Oficina de Educación Iberoamericana con el carácter de agencia internacional, fue creada con propósitos similares a los de la UNESCO. Tomó mayor relevancia en los años 90, cuando comienza a fungir como el “brazo educativo” dentro de las reuniones de mandatarios pertenecientes a la región iberoamericana, celebradas a partir del año de 1991.

Guadalajara-México fue la primera ciudad en albergarla. Esta organización ha convocado y promovido las Conferencias de Ministros de Educación previas a las cumbres presidenciales.

También deben tenerse en cuenta las aportaciones realizadas desde un grupo de organizaciones que ejecutan proyectos relacionados con la elaboración de diagnósticos, estudios o bases de datos, y, además, se encargan de proponer recomendaciones aplicables a las reformas de carácter educativo en el nivel superior. Entre ellas encontramos a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), establecida en 1948 como una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas. Esta adquiere gran importancia en los años 60, durante el periodo del desarrollismo latinoamericano, cumpliendo un papel de carácter ideológico a través del diseño de estrategias económicas y sociales acordes con el desarrollo industrial y de distribución de la riqueza. Aunque con el ocaso del de los regímenes desarrollistas y la incursión de los regímenes totalitarios latinoamericanos de los años 70 y 80 el liderazgo de la CEPAL empezó a perder terreno, no puede desconocerse la importancia que mantiene este organismo en el ámbito del pensamiento económico y social de América Latina.

Igualmente, en el contexto latinoamericano, la Conferencia Regional de Políticas y Estrategias Para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y Caribe (Caracas, 1996) destaca los desafíos que se asumen y los obstáculos a superar desde la perspectiva de “Educación para todos”, es decir, la universalización y el mejoramiento de la calidad en todos los niveles del sistema educativo. Al respecto la mencionada conferencia establecía que los retos del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo (Unesco, 1996). Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los

alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de la política de Estado en el campo educativo. Sin embargo, tal vez lo más significativo de esta declaración es el reconocimiento al estudiantado como agente primordial en el proceso, como eje fundamental sobre el cual deben girar las estrategias y servicios que faciliten el tránsito de los jóvenes de la educación secundaria a la educación superior.

Otros aspectos trascendentales quedaron también consagrados últimamente en la Declaración de Buenos Aires, E2030 Educación y habilidades del siglo XXI de 2017, en la II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS4-E2030, y en los Acuerdos de Cochabamba 2018, en los que se empiezan a consolidar las bases para la educación enfocada en el Desarrollo Sostenible (EDS), y en donde también entran al panorama educativo los Objetivos de Desarrollo Sostenible(ODS). Esto trae consigo aspectos relacionados con la cobertura y la calidad. Lo que tiene que ver con la primera se debe a la necesidad de ampliación de la cobertura ya que según lo señalan en sus estudios recientes permanecen alrededor de 260 millones de niños por fuera del sistema educativo, y en lo que a la calidad se refiere, los trabajos ya mencionados (E2030 Educación y habilidades del siglo XXI de 2017, II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS4-E2030) señalan que más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia. Se proyecta además el proceso educativo desde una configuración de la sostenibilidad.

En todo caso, las universidades latinoamericanas y del Caribe mantuvieron vigentes cargas del pasado, como consecuencia de los vertiginosos cambios sociales, económicos y educativos originados durante ese período. A partir de las políticas que inspiró la CEPAL, se buscó convertir a la institución universitaria en un pilar de formación de mano de obra para el mercado que lo requiere, lo que produjo el avance expedito del capitalismo. Así, en la Colombia de la década de los años 60, como ya veremos más adelante, la universidad estaría influenciada por este modelo económico, y la institución universitaria se terminaría consolidado como un pilar fundamental dentro del proceso de formación de mano de obra para las necesidades del mercado.

En este periodo precisamente surge en la región la denominada *planeación educativa*. En esta década misiones norteamericanas establecieron diagnósticos para asentar las reformas de las políticas universitarias, producto en gran medida a las transformaciones sociales. La conformación y la relevancia que tomaron los movimientos estudiantiles y el nacimiento de nuevas instituciones y organizaciones fueron otros elementos determinantes en el proceso educativo, al que también confluyeron las misiones norteamericanas de políticas diseñadas para América Latina, las cuales posteriormente serían evaluadas y analizadas al interior de los países.

Paralelamente, en este periodo nacieron organismos reivindicatorios con anhelos de una “nueva universidad”. En el caso colombiano se crearía el Fondo Universitario Nacional FUN (1954) y la Asociación colombiana de Universidades ASCUN (1958). También surgieron importantes movimientos estudiantiles. Es el momento en que los Estados comenzaban a replantearse el futuro de la Universidad y paralelamente se desarrollaban una serie de reuniones de los Ministros de países latinoamericanos con propósitos similares. Una de las más destacadas es la llevada a cabo en Punta del Este-Uruguay en agosto de 1963, donde la principal preocupación era la educación básica

primaria, pero también se destacó la importancia de preparar mano de obra para su inserción en el mercado laboral desde la universidad. (Soto A. & Forero R, 2016,p.284-286)

En todo caso, la región presenta una serie de problemáticas que han sido abordadas en diversos estudios, como el realizado por Boaventura de Sousa Santos (citado por Soto A. & Forero R, 2016, p.286), donde señaló, entre sus causas la desfinanciación de la universidad pública, la transnacionalización del mercado universitario o la diferencia de las universidades latinoamericanas y del Caribe con las universidades europeas, norteamericanas y de otras latitudes. En este sentido, la cobertura de las universidades de la región es menor respecto a las europeas y norteamericanas. La financiación de las instituciones por parte del estado depende del cumplimiento de una serie de indicadores que evidencian una desigualdad profunda en términos de calidad entre las instituciones. Esta situación ha supuesto que las universidades generen alternativas para su financiación, como por ejemplo el incremento en coste de matrícula, la ampliación de oferta educativa y la ampliación de cupos, sin que el estado aumente el presupuesto para los nuevos estudiantes.

Lo cierto es que, principalmente desde mediados del siglo XX, en Latinoamérica en general y también en Colombia, se toman las decisiones observando lo que ocurre en la universidad norteamericana y europea, pero aún se está a la espera de dar el gran salto de la integración del espacio universitario en la región. Este es el paso que vienen recomendado insistentemente organismos como la UNESCO y la OCDE, y que consideran fundamental para que la región ingrese a la sociedad del conocimiento ligada a la globalización y la economía de mercado.

En todo caso, a través de numerosos estudios y análisis, los organismos multilaterales que intervienen en el proceso educativo han coincidido en la preocupación

generada por los altos índices de deserción en la educación superior a nivel mundial. Esta situación refleja la inequidad que se presenta en el sistema de formación de jóvenes que acceden a las Instituciones de Educación Superior (IES). Por tal motivo, organismos como la UNESCO, la OCDE o el BM, entre otros, consideran imperativo fomentar y hacer un seguimiento estricto de estrategias coherentes con las realidades y contextos de cada país y de cada estudiante que accede a estas instituciones. (Guerrero & Soto, 2019, p.111).

5. Algunos efectos indeseados de la política global educativa: injerencia, desregulación y desigualdad

Como se ha podido evidenciar es muy amplia la injerencia de organismos multilaterales en los procesos educativos, que van desde la formulación de los modelos hasta el establecimiento de las directrices para la formación de los programas académicos y por ende el tipo de profesionales que se espera formar al interior de las aulas. Este escenario restringe la autonomía de los Estados y la participación de los actores del sistema educativo en la consolidación de las propias universidades. También exhibe un modelo de formación educativa dirigida a garantizar al estudiantado una inserción dentro de un específico sistema laboral y económico, de carácter capitalista, que el declive del bloque socialista parece haber consolidado como único sistema posible, y a cuyo asentamiento contribuyen las organizaciones internacionales

Ciertamente, en la ya mencionada Conferencia Mundial de Educación para Todos, desarrollada en 1990, en Jomtien-Tailandia, representantes de 155 países y de cerca de 150 organizaciones acordaron “Universalizar la educación primaria y reducir

masivamente el analfabetismo para finales de la década.” De aquella aspiración surgió la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, en donde se enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental y se instaba a los países a que intensificaran sus esfuerzos para mejorar la educación. Sin embargo, y paradójicamente, no se ha mitigado la problemática de desigualdad social, ya que la percepción del conocimiento como un producto mercantilizable está contribuyendo más bien a la profundización de esas brechas de desigualdad social y a diluir la educación como derecho.

Por otra parte, las dificultades económicas por las cuales atraviesan muchos países se convierten en los espacios propicios para el desarrollo de una política imperialista de carácter neoliberal, que lleva a esa reducción mercantilista de la educación, lo que también genera confusiones y cuestionamientos sobre el valor real y la importancia de la educación.

Producto de esta realidad, surgió en la última década del siglo pasado un intenso debate alrededor de la problemática de la mercantilización de la educación superior, tanto en países desarrollados como en los denominados en vía de desarrollo, que tuvo también como foco las políticas públicas de los propios Estados. Se trató de un fenómeno que se extendió a los organismos trasnacionales, a las corporaciones y a la banca multilateral.

Con relación a este proceso ha habido múltiples pronunciamientos que indubitadamente reflejan una profunda confrontación de posturas. El proceso de globalización se ha escorado hacia los intereses del sector empresarial, en busca de la obtención de las utilidades económicas del conocimiento. Por este motivo, podemos decir que existe una sinergia entre el proceso desregulatorio que requiere recortes en los gastos de inversión social, las reformas tributarias con características regresivas, la disminución en los límites al poder de las corporaciones y una nivelación por lo bajo de las condiciones de trabajo y sus salarios, junto a otras formas de precarización de la calidad de vida de la

ciudadanía. Tales han sido algunas de las derivas que se han señalado críticamente al modelo liberal vigente por algunos autores como Anderson (1996) y Harvey (2007), derivas que notoriamente han tenido un alto costo social y han repercutido en la disminución de los presupuestos destinados a sectores como el de la educación y la salud, solo por mencionar algunos.

De igual manera, esta reestructuración económica ha traído consigo un modelo de exclusión, ya que supone también una regresión de los derechos civiles, sociales y económicos básicos de la mayoría de la población mundial. Resulta importante además destacar que el modelo globalizador no se redujo únicamente a la economía, sino que trascendió a la esfera cultural, política y hasta en el plano institucional, situación que produjo consecuencias trascendentales en los procesos educativos, especialmente, en la educación superior, con lo que ella representa (Robertson, Bonal, & Dale, R. 2002)

La reestructuración de la educación superior originada en los años 90 en la mayoría de los países del mundo tuvo un alcance sin precedentes y ha generado tendencias similares en muchos de ellos, aunque en cada uno tuviera un ritmo distinto y de acuerdo con las características políticas, sociales y económicas propias de cada lugar.

Los países latinoamericanos al igual que países de los demás continentes, redujeron de manera drástica los subsidios destinados a la educación, lo que obligó a las propias instituciones de educación superior a mantenerse financiadas con inversores de capitales privados y a crear estrategias para competir entre ellas por los financiamientos, y de este modo atraer el mayor número de estudiantes.

Posteriormente, los marcos jurídicos y las recomendaciones gubernamentales, empezaron a orientar a las instituciones universitarias hacia el mundo comercial, promoviendo cambios radicales en su interior. Esto se evidenciaba desde los cambios en

los planes de estudio hasta en el manejo de sus finanzas, que priorizaría la inversión en investigación, con el argumento de que las universidades deberían ser instituciones competitivas y capaces de responder a las exigencias del mundo del negocio.

Otra tendencia que se originó en América Latina fue la del crecimiento de oferta de educación superior de carácter privado, sector que tuvo un crecimiento vertiginoso en sus matrículas en las últimas décadas, provocando que los gobiernos redujeran las presiones para la accesibilidad, sin hacer incrementos en los presupuestos, llegando inclusive a disminuir los gastos correspondientes a los dineros públicos. (Torres & Schugurensky, 2001, p.18).

En este mismo periodo se puede considerar que las universidades con vocación democrática demuestran cambios en las relaciones que sostienen con el Estado, y el tránsito hacia el modelo dirigido a la industrialización imperante en la región. Este modelo de industrialización y desarrollo de la economía que predominó entre los años 40 y 80 del siglo XX en Latinoamérica se fundamentó primordialmente en la exportación de recursos naturales, bajo una estructura industrial dirigida a la sustitución de las importaciones, y un modelo similar de consumo al prevalente en los países desarrollados. Dicho modelo industrial dificultó el desarrollo científico-tecnológico endógeno y a esta situación se sumó una educación superior basada en carreras de calidad desigual, y encaminadas hacia la integración de las masas (Brunner, 1988, p.15).

Actualmente, las universidades atraviesan por recortes financieros, motivo por el que se ven obligadas a diversificar las fuentes de sus recursos, incluidos los provenientes de los contratos suscritos con el sector empresarial. La obtención de recursos se encuentra cada vez más condicionada y en gran medida la responsabilidad esta atribuida a la propia institución, por lo tanto, la financiación depende de la evaluación de acuerdo a los estándares y criterios establecidos por los gobiernos y el mercado. En los últimos años se

ha podido evidenciar el incremento de la intervención privada en las mismas instituciones universitarias públicas, lo que refleja que cada vez es más imperceptible la línea entre el ámbito público y el privado (Torres & Schugurensky, 2001, p.24).

Finalmente, otro elemento que se ha revelado es el desarrollo de lógicas de optimización características de las corporaciones que han incursionado en asuntos universitarios. Esta tendencia conlleva a que exista una mayor presencia de valores propios del mercado al interior de la academia, situación que conlleva a su vez a que departamentos, facultades y profesorado reproduzcan comportamientos competitivos con el fin de conseguir donaciones, subsidios y contratos (Torres & Schugurensky, 2000, p.19).

CAPÍTULO III

LAS TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO DE LA ECONOMÍA GLOBAL DEL APRENDIZAJE

Introducción

En este capítulo se busca analizar cómo se ha implementado en Colombia la agenda internacional sobre educación superior y su desarrollo a través de los organismos transnacionales y de cómo el capitalismo globalizado y volcado a la mercantilización del conocimiento se ha convertido en eje fundamental de las decisiones políticas y normativas de Colombia, como en muchos otros Estados. También se analizará qué lugar ocupa la innovación en tales decisiones.

Para tratar este asunto se llevará a cabo una revisión de las disposiciones normativas declaraciones y orientaciones y recomendaciones internacionales y de su traslación a la normativa nacional colombiana, con especial atención a sus actores, la forma de financiación y los horizontes trazados por el Estado colombiano. No obstante, y para entender el impacto y resultados de la implementación de las recomendaciones de los órganos multilaterales para la Educación Superior por parte del Estado colombiano, se tendrá en cuenta la situación previa, con cuyo análisis se inicia este capítulo.

1. Para entender el presente y futuro de la educación superior en Colombia: Una mirada al pasado

En lo que actualmente conocemos como República de Colombia la educación superior emerge durante el periodo colonial, aproximadamente en los siglos XVI y XVII, con la fundación de las Universidades Santo Tomás, San Francisco Javier (hoy la Universidad Javeriana) y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. El pilar de la educación en estas instituciones estuvo concentrado en la enseñanza de la teología, la filosofía, la jurisprudencia y la medicina. El ingreso a la educación universitaria en este periodo fue limitado a algunos grupos de estudiantes pertenecientes a órdenes religiosas y a personas provenientes de familias criollas y españolas con una buena posición social (citado por Melo-Becerra, Ramos-Forero, & Hernández-Santamaría, 2017, p. 63).

No obstante, y tras la independencia de España, el interés por la educación superior se despierta en los primeros años de la república, como respuesta a la necesidad de formar profesionales para afrontar la construcción de un estado naciente. En consecuencia, en el año de 1826 se fundaron las Universidades Públicas centrales en Quito, Bogotá y Caracas. En este punto es importante señalar que, como resultado de la independencia del país ibérico, se dio origen la Gran Colombia que fue un Estado americano creado por el congreso de angostura (1819), ratificada por el congreso de Cúcuta (1821) que unió a Nueva Granada (hoy Republica de Colombia), Venezuela, Panamá, Ecuador. El termino Nueva Granada es utilizado por la historiografía para hacer diferencia de la actual Republica de Colombia. Su existencia jurídica estuvo vigente entre (1821-1831)

Posteriormente, con la disolución de la Gran Colombia y el surgimiento de la Nueva Granada en 1843 Mariano Ospina Rodríguez lideró una reforma educativa, que estuvo orientada a la educación técnica y científica. A pesar de lo anterior, se limitó la libertad de enseñanza e se introdujo un carácter confesional al proceso educativo, como consecuencia de la relevancia otorgada a la iglesia católica. Posteriormente, en los gobiernos de Tomás Cipriano de Mosquera (1845- 1849) y de José Hilario López (1849-

1853), en un momento político agitado se adopta un modelo de programa educativo de carácter más liberal y menos inversionista (Pacheco, 2002, p.12).

En 1861, bajo el mandato presidencial del General Tomás Cipriano de Mosquera, se expulsó del país a la comunidad jesuita, y se expropiaron sus bienes a través de una figura conocida como la “desamortización de bienes de manos muertas⁷”. En este periodo las discrepancias ideológicas entre liberales y conservadores marcaron el ritmo de las decisiones estatales en torno a la educación superior.

Luego, con la promulgación de la Constitución política de Colombia de 1863, conocida como la Constitución de Rionegro, (localidad del departamento de Antioquia donde se reuniera el consejo que la promulgó), se estableció un régimen federal en el país bajo la denominación de Estados Unidos de Colombia.

Después de dicha constitución, se efectuó una reforma al sistema educativo de carácter liberal, que tuvo como característica más relevante desligar el poder civil del eclesiástico. Además, incorporó la escuela obligatoria y gratuita, y redefinió el financiamiento de la educación por parte del Estado. En este periodo se destaca la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en Bogotá y de la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín. De igual manera, en este periodo surge un movimiento político denominado La regeneración, liderado por Rafael Núñez,

⁷ Consistió en un proceso jurídico-político instaurado por la monarquía española en la segunda mitad del siglo XVIII y que pervivió en el siglo XIX con las mismas características. Fue la práctica habitual que los gobernantes utilizaron para solucionar el déficit fiscal y para la modernización del estado, lo que se hizo a través de la desconcentración de la tierra que estaba en calidad de *mano muerta* (improductiva por ser tierras que no se podían explotar –por ejemplo, y en el caso de las propiedades de la iglesia católica, por “pertener” a Dios), y la puesta en circulación de la misma en el mercado. Para este fin se presentaron las propuestas de desamortización en tiempo de Carlos III y la ejecución del proceso por Carlos IV en España y América. (De La Cruz, 2011, p.204).

el cual tuvo como objetivo la transformación del gobierno y la sociedad colombiana a partir de lo establecido en la Constitución de 1863 (Silva, 1989, p.67).

Este movimiento político limitó la autonomía universitaria y otorgó al gobierno el control de las instituciones educativas, disposición que generó resistencia entre profesores e intelectuales de pensamiento liberal, quienes impulsaron posteriormente la fundación de la Universidad Externado de Colombia en 1866.

Los primeros años del siglo XX, estuvieron marcados por hechos relevantes en la historia del país, entre ellos, la guerra de los mil días y la separación de Panamá.

En materia de educación superior no se presentaron cambios significativos, toda vez que la influencia de la iglesia católica y el control del estado continuaron, aunque se evidencian problemas de calidad y cobertura, motivo por el cual a inicios de la década de los años 20 se contrata una misión extranjera para hacer una evaluación del problema, lo que deja como resultado la necesidad de fortalecer la formación docente, por lo que se toma la decisión de fundar algunas escuelas normales⁸, además es importante resaltar que en esta década se lleva a cabo la fundación de la Universidad Libre de Colombia⁹ (Melo-Becerra, Ramos-Forero, & Hernández-Santamaría, 2017, p.65).

En la década de los años 30, bajo el mandato del presidente Alfonso López Pumarejo, la política educativa del país da un giro, y en la educación superior, se intentará fortalecer los vínculos entre la formación académica de los estudiantes y la realidad económica del estado, que atravesaba por un creciente proceso de industrialización. Esta nueva medida otorga mayor autonomía administrativa y académica a las instituciones universitarias, y

⁸ La Escuela Normal Superior en Colombia es una institución educativa que tiene como objetivo la formación de educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de básica primaria, en el marco del sistema de educación. Para más información puede consultarse en la página web del MEN <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-345504.html?noredirect=1>

⁹ Es una institución de carácter laico, basado en el ideario liberal y en la ilustración. Está se funda como resultado del empeño del liberalismo colombiano por crear una universidad.

a su vez, se asignan recursos con la finalidad de mejorar la calidad educativa y de la práctica docente (Alarcón, Monsalvo, & Suárez, 2014, p.100).

Esta tendencia continuó bajo los mandatos de los presidentes Eduardo Santos (1938-1942) y Alberto Lleras Camargo (1958-1962) respectivamente, etapas en las que también se erigieron otras importantes instituciones de educación superior de carácter privado, como la Universidad Pontificia Bolivariana en la ciudad de Medellín.

Para la década de los años 40, se dio un incremento en el número de instituciones educativas, creándose varias universidades regionales como la Universidad del Atlántico y la Universidad de Caldas, en 1943; la Universidad del Valle, en 1945; la Universidad Industrial de Santander y la Universidad de los Andes, fundadas en 1948 y en 1953 respectivamente. También se crean, con carácter nacional, las Universidades Pedagógicas de Tunja y Bogotá (1955) (Jaramillo, 1989, pp.87-110).

El asesinato del líder político liberal Jorge Eliecer Gaitán¹⁰ en 1948, es un tristemente célebre episodio que daría origen a una fase de violencia que se prolongaría y se extendería a otras regiones. Fue la época conocida en el país como "La Violencia". En 1953 se establece en el país una dictadura, como consecuencia del golpe militar del General Gustavo Rojas Pinilla, dictadura que se prolongaría hasta el año de 1957. De este periodo se destaca la decisión de limitar la autonomía universitaria. Así mismo, se dio prioridad a la creación de instituciones educativas técnicas. Este objetivo fue bastante ambicioso y tendría el "propósito de crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos

¹⁰ Fue un jurista, escritor, activista, orador y político colombiano, candidato presidencial disidente del Partido Liberal en las elecciones de 1946. Forjó una reputación como orador y defensor de causas populares, que se consolidó gracias a sus intervenciones en el debate sobre la Masacre de las Bananeras de 1928. Su asesinato produjo enormes protestas populares inicialmente en Bogotá, y luego a nivel nacional, conocidas como el "Bogotazo", y el inicio de un periodo sangriento en la historia del país conocido como 'La Violencia'

niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y de los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación” (Escobar 2007, p 20).

Este periodo representó un punto de inflexión hacia la formación de tecnócratas, inclusive en la formación de juristas frente a las épocas anteriores, de formación más de corte humanista. Entre las instituciones técnicas creadas destacan el Instituto de Investigaciones Tecnológicas, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). De la misma manera se crea el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

En las décadas comprendidas en los años 60 y 70 continúa una gran demanda por la ampliación de las plazas en las instituciones universitarias. En lo que respecta a la educación jurídica, igualmente, se darían atisbos de transformación (cambios que no llegarían a concretarse) llegados desde los Estados Unidos primordialmente, que traería como parámetro su propio modelo de liberalismo jurídico, que consistente básicamente en una doctrina que tiende a proteger y promover todas las libertades civiles y rechazar las doctrinas que intentan oprimir las libertades individuales.

Esta ampliación repercutiría en la creación de un significativo número de instituciones a nivel nacional que en su mayoría fueron de financiación privada. En este plano surgen las luchas de los agentes colectivos (instituciones de educación, asociaciones de profesores, asociaciones de estudiantes, entre otros), luchas que tienen que ver con el rol que el Estado desarrolla bajo su mandato constitucional de inspección y vigilancia. En el país históricamente la intervención del Estado ha sido un tanto débil en lo que a regulación del sector se refiere; las disposiciones legales como la Ley 80 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria, y la Ley 30 de 1992 o Ley General de educación, han sido fruto de la concertación entre las autoridades

públicas y las instituciones privadas de educación terciaria. Esta dinámica se aprecia incluso la Ley 749 de agosto de 2002, que trata de la formación de las instituciones de educación superior técnicas profesionales y tecnológicas, del cambio de carácter académico y de la redefinición de tales instituciones. Surgió en concertación con los “empresarios” de la educación, es decir, con las asociaciones que agrupan las instituciones conocidas como “de garaje”: con esta expresión se hace alusión a aquellas instituciones y programas que carecen de los recursos mínimos para ofrecer una enseñanza que pueda catalogarse como educación superior (Misas, 2004, p. 66)

Los fuertes nexos existentes entre el orden político del país y la educación privada, sumado a una profunda debilidad del Estado colombiano en el orden económico derivan en lo que podríamos denominar, usando la expresión de los fisiócratas, como *laissez faire*. Esta situación ya venía consolidándose desde de períodos anteriores. Con la reforma que el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) se había incentivado en la Universidad Nacional de Colombia, un proceso de cambio en la formación académica, profesional e intelectual, con una orientación amplia hacia la enseñanza de la economía y su relevancia en los procesos educativos orientada a la comprensión y solución de los problemas nacionales. Frente a esta medida, la Iglesia Católica y el bloque de poder conservador respondieron refundando las viejas instituciones coloniales. Más tarde (1984) miembros de las elites económicas y políticas del país con una visión modernizadora y de pensamiento un poco más liberal crearon Universidad de los Andes. Su propósito era el de formar a los hijos de la elite en campos que tradicionalmente las instituciones confesionales no los preparaban, como la economía, las ingenierías, o los ámbitos empresariales. Estos hitos ponen de manifiesto que el monopolio de la educación universitaria no ha pertenecido plenamente al Estado (Molina, 2014, p. 123-123)

Por otra parte, el aumento de la oferta académica contrasta con la disparidad en la calidad de las instituciones y los programas ofrecidos y con la incapacidad por parte del estado para garantizar el acceso a la educación básica y superior a aquellos sectores de la ciudadanía que por su condición socioeconómica no tenían la posibilidad de acceder a estos servicios (Helg, 1989, pp.135-158).

En estos cambios acaecidos a lo largo del siglo XX en el ámbito educativo colombiano cabe destacar los que trajo el inicio de la década de los años 80, cuando se produjo la aprobación por parte del Estado colombiano de los principios y objetivos del sistema educativo, el estatuto del personal docente, la organización y las normas sobre administración del presupuesto y las condiciones específicas que orientan las instituciones privadas. En el caso de las instituciones “post-secundaria”, fueron consideradas mediante el Decreto 80 de 1980¹¹ (Ministerio de Educación Nacional) de carácter público y con la finalidad de cumplir una función social. La prestación correspondería al Estado y a los particulares autorizados para hacerlo. Además, se determinó que la educación debería proveer el conocimiento y la reafirmación de los valores la expansión de las áreas de la creación y disfrute de la cultura.

2. Recomendaciones para Colombia por parte de los organismos multilaterales en materia educativa

A la hora de abordar este asunto, hay que partir del hecho de que, en el contexto colombiano, la implementación de políticas públicas es un asunto al que poca referencia

¹¹ Este Decreto puede ser consultado en su totalidad en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-102556.html?_noredirect=1

se le hace al momento de evaluar y analizar un ciclo económico, social, cultural y hasta político. En la mayoría de los casos, las apreciaciones y opiniones sobre los gobiernos se hacen sin preocupación por la objetividad o por adoptar una perspectiva imparcial al hacer una evaluación de los resultados e impacto de sus políticas en el país. En este sentido, la implicación de organismos internacionales en ámbitos como la educación supondrá la introducción de diversos lineamientos que han de seguir los Estados y que han de ser objeto de valoración, con lo que ello supone para sus políticas públicas. En este segmento se analizarán tales parámetros y hasta qué punto han supuesto una injerencia en la formulación y ejecución de políticas en materia educativa en Colombia, a lo largo de las últimas décadas.

En este sentido, hay que entender la intervención de estos organismos en el contexto de las relaciones internacionales que surge tras la II guerra mundial. Se trata de un periodo previo a la globalización, que podría denominarse de internacionalización, y que se caracterizaría por el desarrollo de procesos de descolonización y apertura de las fronteras estatales, aunque sin merma de la soberanía nacional. En esta etapa se buscaba potenciar el establecimiento de relaciones institucionales entre los Estados, sobre la base de pactos, en pos de objetivos comunes de cooperación y defensa, y con el propósito de evitar nuevas guerras mundiales. (Ruiz Resa, 2001, p.104).

Uno de las primeras manifestaciones de esta injerencia internacional en la política educativa en América Latina se produce precisamente en las coordenadas de la fase de internacionalización del mundo, fase en la que ya se estaban sentando las bases de la posterior etapa de la globalización. Ocurrió en Chile en 1966, cuando el BM realizó un préstamo para el sector. Décadas después esta organización se convertiría en uno de los grandes inversores en la región, con proyectos que comprendían todos los niveles educativos, desde preescolar hasta estudios de posgrado (Atehortúa, 2012, p.1).

Años después, se constata el compromiso generalizado de los países por una reforma educativa de gran calado, según apuntaba el propio BM (1999). Estamos ya en la fase de la globalización y esta nueva actitud hacia la educación quedaba formalizada por ejemplo en la segunda edición de la Cumbre de las Américas¹², llevada a cabo en Santiago de Chile en 1998. En ella, los Presidentes de los estados del hemisferio sur adquirieron el compromiso de perseguir una “una agenda educativa común y ambiciosa”-

El compromiso fue reafirmado en la reunión de Ministros de Educación y líderes del sector privado. Dicha reunión se desarrolló en la sede del BM en Washington, en junio de 1998, y fue convocada por su entonces presidente, James Wolfensohn. En esta ocasión el BM realizó talleres y consultas junto a expertos designados por los Ministerios de Educación de los países de la región, donde “salieron a relucir consejos importantes sobre las prioridades del Banco dentro del sector de educación” (Atehortúa Cruz, 2012, p. 70)

Como producto del trabajo desarrollado se elaboró una estrategia en el sector educativo para América Latina y el Caribe, estrategia que fue aprobada por la Junta directiva del BM en el mes de abril 1999. El objetivo principal era “encontrar las soluciones a los problemas difíciles para reducir la pobreza a través del crecimiento económico y la asignación de inversiones y servicios focalizados en los más pobres”. Las estrategias para su logro quedaron consignadas en un primer documento denominado *Educational change in Latin America and the Caribbean*¹³

Los primeros compromisos suscritos por Colombia fueron impulsados desde el Ministerio de Educación Nacional cuyo titular era Francisco José Lloreda, miembro del

¹² Son reuniones en las que participan los jefes de Estado y de Gobierno de los países de América, en donde se tratan temas comerciales y diplomáticos de importancia para el continente. Tienen lugar desde 1994, siendo Miami la primera ciudad en albergarla, estas reuniones no tienen una periodicidad establecida.

¹³ *Educational change in Latin America and the Caribbean*. World Bank, Human Development Network. World Bank, 1999, puede ser consultado en: <http://www-wds.worldbank.org>

gabinete del Presidente Andrés Pastrana (1998-2002). En cumplimiento de las directrices provenientes del BM, se desarrollaron las propuestas de “*reorganización institucional y optimización de la capacidad instalada*” y se lanzaron el “*Plan Estratégico*” del Ministerio de Educación y el “*Plan de reorganización del sector educativo*” (PRESE), los cuales fueron apoyados por el Ministerio de Hacienda y el Departamento Nacional de Planeación, en el año 2000.

Con el argumento de una racionalización y aprovechamiento máximo de los recursos se dio inicio entonces a la ampliación relación alumno-maestro consistente básicamente en una ampliación de cobertura de estudiantes y se ampliaron los convenios de desempeño con los departamentos bajo el principio del subsidio a la demanda. Aunque estos cambios tuvieron un alto costo. El hacinamiento en las aulas escolares empezó a hacerse visible como producto de los cierres y fusiones de instituciones, y se extendieron los convenios de desempeño con los departamentos bajo el principio del “subsidio a la demanda”. También se incrementó la cobertura de estudiantes, se suprimieron las direcciones de escuelas y se eliminó la repetición de grados. Esta situación se dio en todos los niveles educativos. Tales fueron las consecuencias de la aplicación de las prioridades señaladas por el BM, que, en materia crediticia había extremado sus exigencias, al condicionar a los Estados con su opinión acerca del sector educativo en la región. (Atehortúa, 2012, p.4).

El condicionamiento de los créditos estaba pues supeditado al cumplimiento de las exigencias propuestas por el BM (Banco Mundial, 1999, pp.26-27), que ponía de manifiesto las presuntas necesidades del sector educativo, entre las que destacaron:

- Los cambios económicos y tecnológicos y la respuesta que deben dar los gobiernos de la región

- El acceso a la educación como la herramienta clave para reducir la desigualdad social en los países de la región
- La participación de una ciudadanía educada e informada para la prosperidad de las democracias de la región
- La responsabilidad de los servicios educativos en una nueva organización del Estado no recae sobre un gobierno central, sino que deben ser compartidos cada vez más con los gobiernos locales, las comunidades, las familias, las personas individuales y el sector privado

Como resultado de estas recomendaciones se producirían las subsiguientes reformas legales en el país. Así, mediante el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715¹⁴, también conocida como la Ley de Transferencias, se suprimió el Situado Fiscal que ya había sido reducido y congelado en el gobierno del presidente Ernesto Samper Pizano.

La figura del Situado Fiscal establecía el porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación que debían ser cedidos a los Departamentos, el Distrito Capital y los distritos especiales de Cartagena y Santa Marta (y Barranquilla para la atención de los servicios públicos de educación y salud de la población y de conformidad con lo dispuesto en los artículos 49, 67 y 365 de la Constitución Política). La supresión de dicha norma se debió a una serie de graves problemas fiscales y de deficiente cobertura de los servicios de salud y educación principalmente, que se estaban presentando con el modelo de transferencias diseñado por la Carta del 91. Por este motivo, el Gobierno Nacional presentó al Congreso un proyecto de reforma constitucional, para cambiar el esquema y alcanzar el fin esencial

¹⁴ A través de la reforma constitucional ejecutada con el Acto Legislativo 01 de 2001 se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

de garantizar la estabilidad de los recursos asignados a dos sectores fundamentales para el desarrollo económico y social del país: la educación y la salud.

Así mismo, la reforma estableció también como fines del nuevo sistema lograr el equilibrio fiscal y la sostenibilidad de las finanzas públicas, nacionales y regionales, recuperar el espíritu de la Constitución de 1991, en el que la Nación y las entidades territoriales son "socias", garantizar la estabilidad de los recursos con que cuentan las regiones y limitar la volatilidad que históricamente éstos han experimentado, y garantizar un crecimiento real del 1.5% de los recursos de las regiones en los primeros cinco años y luego una evolución aún más favorable, de forma que el gasto en salud, educación e infraestructura aumente año tras año en términos reales y de una manera estable, a un ritmo compatible con la estabilidad de las finanzas públicas nacionales (Concepto Sala de Consulta C.E. 1737 de 2006 Consejo de Estado)

Por su parte, la expedición del Decreto 1528 de 24 de julio del año 2002, desarrollaría parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001, además de dar vía libre para la contratación de entidades de carácter privado, a las que se hace entrega incluso de establecimientos del Estado. Estas medidas reflejan el acatamiento por parte del Estado colombiano de las recomendaciones del Banco Mundial.

A lo anterior se sumaría la implementación de un nuevo sistema de inspección y vigilancia, impuesto al final de la administración de Andrés Pastrana Arango, el cual terminaría privilegiando a la empresa privada educativa. Sin embargo, y siguiendo la inspiración tecnocrática, se continuaría realizando un seguimiento a la evaluación de desempeño y a las competencias de las instituciones y de los docentes públicos.

Estas estrategias y políticas fueron apuntaladas durante el periodo 2002-2010, tiempo en el que Cecilia María Vélez White fungía como Ministra de educación, y quien años antes se había desempeñado como Secretaria de Educación del Distrito Capital, además

de haber participado en los acuerdos con el BM. Esta alta funcionaria del Estado colombiano se desempeñaría de igual manera como Subdirectora de Planeación Nacional y Directora de la Unidad de Desarrollo Territorial en el Departamento Nacional de Planeación,

En este período, y por lo que respecta a la Educación Superior, las obligaciones del Estado frente al acceso a la educación se fueron abandonando de manera paulatina, trasladando sus responsabilidades a las propias instituciones y a los particulares, sobre quienes recayó la obligación de autofinanciarse, pese a que la política educativa superior también había sido planteada bajo un modelo de cobertura universal de buena calidad y de acceso democrático, en concordancia con los programas propuestos por el propio BM; todo lo cual pone de manifiesto las fuertes contradicciones a que conducen sus mismas actuaciones

En todo caso, el desafío más importante para el gobierno de la época fue el de la pertinencia laboral, entendida esta como la relación entre la formación y las necesidades del mercado laboral, el cual define la calidad, competencia, pertinencia y suficiencia del perfil de los egresados; es decir, la proximidad entre lo que demanda el mercado (perfil laboral) y la formación profesional (perfil profesional) y el impacto del profesional de la información en la sociedad. (Jaramillo, 2015, p. 112).

A este tópico se sumó el de incluir a la universidad en la actividad productiva, quedando comprometida la institución a exigir a sus egresados información pública certificada de sus éxitos laborales y profesionales.

Posteriormente, el BM (2005) concretó otra serie de objetivos entre los que destacan dos: en primer lugar, crear un mercado educativo para la educación superior y en segundo lugar mejorar la capacidad institucional, en término de infraestructura y de políticas que

lograran ampliar su cobertura s en términos geográficos y económicos. En todo caso, el BM advirtió que “sin una reforma económica generalizada que tuviera como objetivo promover la estabilidad macroeconómica, el libre comercio, un entorno propicio para las inversiones y mercados laborales efectivos, el valor económico de la educación terciaria perdería gran parte de su potencial” (Atehortúa, 2012, p.8).

Frente a estos retos el país respondió dando cumplimiento a las exigencias y todas las decisiones gubernamentales se plasmaron en los Planes Nacionales de Desarrollo, a partir de la misma concepción de educación otorgada por la norma constitucional, las leyes y la política desarrollada. (Atehortúa, 2012, p.8).

En lo que concierne a la relación de Colombia con la OCDE, se debe mencionar que el proceso de adhesión a este organismo es relativamente nuevo. El primer llamado que Colombia hizo para el ingreso se dio en el año 2010, cuando el gobierno de la época solicitó ayuda para la creación de su Plan de Desarrollo. En esta ocasión el organismo recomendó inicialmente la reducción de aranceles, la simplificación de la estructura del IVA y la eliminación de los impuestos parafiscales¹⁵

Con la llegada a la presidencia de Juan Manuel Santos (2010-2014) se asistió a una importante dinamización de la agenda política. Esta se focalizó en la intensificación y la redirección hacia las relaciones internacionales, con la intención de consolidar la inserción del país en el mundo, mediante una plataforma que tuvo como principios la integración de la región y la liberalización del comercio. Esto se materializó con la implementación del Plan Nacional de Desarrollo, denominado *Hacia la Prosperidad Democrática: Visión 2010-2014* (Vergara, 2012, p.151).

¹⁵ Información recuperada de la página web de la Cancillería colombiana y denominada Abecé de Colombia en la OCDE. (2013). La información en su totalidad puede ser consultada en <https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/abece-colombia-ocde>

Por su intermedio se produjo la consolidación de un gobierno de tercera vía, cuyo principio fundamental establecía lo siguiente: “el mercado hasta donde sea posible y el Estado hasta donde sea necesario”. Sus ejes estratégicos se centrarían en materia internacional, en la innovación productiva, el buen gobierno, la relevancia internacional y la sostenibilidad ambiental (Departamento Nacional de Planeación, 2011, cap. 7).

La propia OCDE, en un informe en el año 2012 (OCDE 2012, p.3,4) relativo al tema de las políticas de educación superior y cuyo contenido fue construido a partir de información recopilada en informes preliminares preparados por las autoridades colombianas (que posteriormente fueron evaluados en conjunto con la OCDE y el BM), revelaría una idea clara sobre el camino recorrido por el país en materia de educación terciaria y, en especial, los asuntos pendientes para poder alcanzar unas metas importantes. En concreto, este informe revelaría las necesidades que el sistema de educación superior debería considerar para mejorar, especialmente en términos de acceso, equidad, gobernabilidad, gestión, investigación y desarrollo de acuerdo a las nuevas realidades y contextos económicos, políticos y sociales de la nación. Sus autores hicieron particularmente énfasis en los lineamientos generales de las leyes, dando algunas recomendaciones para las reformas del marco legal, y recalcando aspectos relacionados con la medición del aprendizaje y la mayor democratización a través de la integración de los autores interesados en el debate sobre la reforma.

De manera llamativa, el informe indicó que los vínculos entre las instituciones, sobre todo las universidades públicas, y las empresas no eran lo suficientemente sólidos ni variados para garantizar que los programas y la investigación fueran relevantes con respecto a las necesidades de la economía colombiana, ni ofrecían a los egresados las mejores perspectivas laborales posibles (OCDE y Banco Mundial, 2012, p.333).

En otra de las observaciones realizadas por este documento consideró que el Sistema de Educación Superior en el país no era exitoso de acuerdo con los estándares usados para tal fin por el organismo. No obstante, y según se manifiesta este informe, si el Estado colombiano perseguía el éxito en esta materia, los parámetros allí establecidos eran los adecuados a la hora de buscar la adherencia a este organismo de cooperación internacional. En este sentido, el éxito implicaba “atraer más fondos al sistema implementando cambios en la gobernabilidad para estimular nuevas inversiones del sector privado” (OCDE y Banco Mundial, 2012, pp. 70 y ss.).

Al respecto la OCDE hizo una serie de recomendaciones al gobierno nacional, previo al ingreso del país a la organización. La primera consistiría en una reforma estructural de la Ley 30 de 1992, mediante la cual se debía organizar el servicio público de la Educación Superior, centrándose en aumentar la capacidad del sistema de educación superior colombiano para dar cabida a más estudiantes y también mejorar la calidad de los resultados estudiantiles, con relación al aprendizaje y al índice de titulación y las perspectivas laborales (OCDE y Banco Mundial, 2012, pág. 335).

Estas recomendaciones ya habían sido puestas a discusión anteriormente, aunque las sugerencias no tuvieron éxito. Empero, la OCDE y el BM insistieron en la reforma de modo que se redujeran los costos políticos del gobierno, por lo cual se tomó la decisión de intentarlo a través del Plan Nacional de Desarrollo.

En respuesta a las recomendaciones de estos organismos de crédito, la comunidad académica planteó una serie de críticas. Una de ellas se hizo desde la crítica al neoliberalismo y su inmersión en los ámbitos de la educación en el contexto colombiano. Fue el caso de la realizada por los profesores Carlos Miñana y José Gregorio Rodríguez (2003), que plantearon el interrogante acerca de por qué son desatendidos los argumentos teóricos y empíricos de expertos en temas educativos y por el contrario se aceptan como

dogmas las “recomendaciones” de cómo debería ser la educación que ofrecen economistas.

Se trata, en todo caso, de un comportamiento que cabe señalar como frecuente en los países “en vía de desarrollo”, los cuales no tienen en cuenta en muchas ocasiones las recomendaciones de la UNESCO o de prestigiosas universidades de la región, y en cambio sí aceptan las medidas propuestas por economistas del BM o de la OCDE (Miñana & Rodríguez, 2003, p.12).

En este sentido, hay que recordar que la UNESCO también ha estado involucrada en la educación superior de Colombia y es importante mencionar que sus esfuerzos se han concentrado muy a menudo en los denominados países en vías de desarrollo. A este respecto, el propio organismo se hace eco de que el aumento del proceso de globalización demanda de una evolución constante de la educación superior, con el fin de satisfacer los cambios rápidos en la demanda del mercado laboral, tanto en el plano local como internacional, así como de una utilización cada vez mayor de tecnologías que ofrecen múltiples posibilidades para acceder a una educación de calidad generada por los sistemas y centros educativos postsecundarios que imparten a sus graduados los títulos, los conocimientos y las competencias con miras a contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La postura de la UNESCO ha generado un tipo de presión sobre los sistemas de educación superior público y privado, promoviendo iniciativas, para que el alumnado logre satisfacer sus necesidades específicas con miras al mercado laboral, de planes de estudio adecuados y que además el estudiante pueda acceder a programas de aprendizaje perfeccionados para reciclarse y desarrollar nuevas competencias que les permitan adaptarse a los cambios de los entornos laborales. En este sentido resulta indispensable

que se disponga de sistemas que garanticen la calidad y las homologaciones de títulos y diplomas, así como de sólidos marcos normativos y de políticas. (UNESCO, 2017).

Del mismo modo, la UNESCO ha hecho saber a los Estados miembros, entre ellos Colombia, que el sistema de educación superior representa un papel determinante en el desarrollo de una sociedad y de su economía. Por este motivo, en la Agenda 2030 de Educación, la UNESCO insta a los Estados Miembros a forjar economías basadas en los conocimientos que ofrecen posibilidades de trabajo sostenible y niveles de vida de calidad para todos.

3. La implementación de las recomendaciones para la Educación Superior por parte del Estado colombiano y el marco jurídico-institucional resultante

En el proceso de implementación de este tipo de recomendaciones a través de las políticas educativas, hay que tener en cuenta a sus actores y en este ámbito, parece que en principio el número de actores es múltiple. Sin embargo, para este caso concreto podemos señalar que esta gama de participación es un poco más restringida de conformidad a los criterios de análisis sugeridos por Dente & Subirats (2014), para quienes los actores deben guardar un cierto grado de características y recursos en común. En términos genéricos los actores que tienen algún tipo de incidencia en la educación son los actores políticos, los actores burocráticos, los actores con intereses especiales y generales y los actores expertos (Dente & Subirats, 2014, pp.109-115).

Por lo que se refiere al Sistema de Educación Superior, los denominados actores burocráticos son el grupo de instituciones, organismos y entidades facultadas legalmente para ejercer la gestión respectiva del sistema educativo terciario. Sin lugar a dudas, el

recurso más relevante es el conjunto de actores legales, pues son ellos los que ostentan las facultades de la creación de normas jurídicas y dan orientaciones referentes a la formulación e implementación de política educativa.

Para el caso colombiano, la ya mencionada Ley 30 de 1992 se erigió en la “columna vertebral” que determinaba las características generales más importantes de la Educación Superior en Colombia y otorgaba facultades al Ministerio de Educación Nacional (MEN) como el órgano rector junto con sus organismos de coordinación o vinculados con la Educación Superior. Posteriormente se aprobaría la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual establece el marco regulador del servicio público de la educación, encaminado a cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad, en su Título I-Disposiciones preliminares.

Más adelante, y como respuesta a las necesidades de reestructurar el Ministerio de Educación Nacional se aprobó en Decreto 2230 de 2003, disposición normativa con la que se crean las funciones de los Consejos y Comisiones nacionales. Entre ellos se encuentran:

- 1) el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), conformado por representantes del sector educativo (docentes, estudiantes, instituciones, investigadores), sector productivo y Gobierno, con la finalidad de asesorar al Gobierno en la definición y seguimiento de las políticas;

- 2) la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), organismo creado para evaluar los requisitos mínimos para la creación de IES y de programas académicos, además de asesorar al Gobierno en la definición de políticas de aseguramiento de la calidad, organismo posteriormente fue

modificado mediante Resolución N° 183 de febrero 2 de 2004 que tuvo como objeto la redefinición organizacional de la entidad;

3) el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que se creó con el objetivo hacer un seguimiento y vigilancia para garantizar que las instituciones y programas cumplan con los más altos niveles de calidad, mediante un proceso de acreditación;

4) el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que es una entidad autónoma vinculada al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, encargada de realizar la evaluación de la educación en todos sus niveles y, además, coadyuva con el Ministerio de Educación en la realización de los exámenes de Estado;

5) el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), que promueve el ingreso y la permanencia en la educación superior, a través del crédito educativo para financiar las matrículas y el sostenimiento de los estudiantes, en especial de aquellos que carecen de recursos económicos;

6) el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), entidad que ofrece datos sobre las instituciones de educación superior de Colombia y los programas que las instituciones ofertan. Facilitan la construcción de estadísticas consolidadas e indicadores;

7) el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), que realiza un seguimiento permanente de los graduados de la educación superior en Colombia, y reúne una variedad de datos para interpretar las relaciones entre el mundo de la educación superior y el mundo laboral;

8) el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces), que brinda información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos; y

9) el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que permite realizar el seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo.

Posterior a este período de desarrollo legal, la Educación Superior Pública vería congelada su financiación. Los decretos creados en esa etapa se dirigieron a realizar modificaciones de carácter estructural y funcional del Ministerio de Educación Nacional, y en el año 2009, mediante la Ley 1286, se transforma a Colciencias, como ya se indicó en páginas anteriores, en Departamento Administrativo, con el objeto, según reza en su Artículo 1, de “Lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional”. En el año 2019, mediante la Ley 1551 promulgada el 24 de enero, Colciencias pasaría a convertirse en el Ministerio de ciencia, tecnología e innovación.

A nivel normativo, el conjunto de leyes, decretos, resoluciones y documentos emitidos en materia de educación superior es numeroso y variado. No obstante, en la última década, además de los tres Planes Nacionales de Desarrollo de los gobiernos de turno, únicamente se han expedido dos documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) relacionados con la política educativa. El CONPES es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Esto lo lleva a cabo mediante la coordinación y orientación a los organismos encargados de la dirección económica y social en el Gobierno, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales que son presentados en sesión. Este organismo fue creado por la Ley 19 de 1958. Pues bien, estos dos últimos

documentos suyos mencionados están orientados fundamentalmente al fortalecimiento de mecanismos de incentivos a la demanda del sector educativo¹⁶.

Por su parte, los Planes Nacionales de Desarrollo¹⁷ de los últimos cuatrienios (2014-2018 “*Todos por un nuevo país*”) y (2018-2022 “*Pacto por la equidad*”) han orientado la política educativa a fortalecer componentes como el acceso y la equidad del sistema, la ampliación de la cobertura y la garantía del acceso y permanencia de estudiantes de perfiles socioeconómicos vulnerables. En menor medida, se encuentran otros aspectos relacionados con la financiación, la calidad y la investigación. (Departamento Nacional de Planeación-DPN).

Tras el retiro del proyecto de Ley que pretendía reformar la Ley 30 de 1992, el gobierno nacional, por intermedio del Consejo Nacional para la Educación Superior, buscó consolidar el principio participativo con la formulación de la propuesta del Acuerdo 2034, denominado “Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz”. Esta propuesta surgiría como una propuesta de política pública, resultado de tres años de consultas y debates en el que participaron cerca de 33 mil personas. Una de las principales características de este proceso de disertación fue la participación de varios sectores con el fin de analizar la problemática e intentar proponer soluciones. Las temáticas tratadas iban desde la educación inclusiva hasta el acceso, permanencia, calidad, pertinencia, investigación,

¹⁶ En la última década en América Latina se están concibiendo iniciativas dirigidas a garantizar el acceso y la permanencia en las escuelas a diferencia de aquéllas enfocadas en la oferta educativa. Fomentan la demanda por educación mediante diferentes incentivos dirigidos a niños, a niñas, a adolescentes y a sus familias. Esta corriente de incentivos a la demanda busca dar una alternativa de solución a los problemas de la educación, principalmente por medio de transferencias condicionadas (Wiesner, 2002, p. 23)

¹⁷ Estos sirven de base y proveen los lineamientos estratégicos de las políticas públicas formuladas por el Presidente de la República a través de su equipo de Gobierno. El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento formal y legal por medio del cual se trazan los objetivos del Gobierno y permite así la subsecuente evaluación de su gestión. Su elaboración, socialización, evaluación y seguimiento es responsabilidad directa del Departamento Nacional de Planeación.

regionalización, formación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH) y gobernanza, entre otros.

Este intento de reforma no tuvo el éxito esperado, aunque sentó un precedente en materia de construcción de propuestas de Política Pública en Educación Superior. La falta de decisión y voluntad real por parte del gobierno junto con el tenue desarrollo legislativo, el escaso capital político (entendido este como la capacidad de los proponentes de la reforma para influir en las decisiones políticas del país), para enfrentar las tensiones surgidas y los posibles cambios que afectarían los intereses del sector, determinaron que este proceso resultara fallido. Por su parte, los jefes de la cartera de Educación (MEN) tampoco se empeñaron en que esta propuesta saliera adelante. Gina Parody, Ministra de Educación (2014- 2016) decidió orientar su capital político y sus presupuestos a iniciativas diferentes, entre las que destacan el programa “*Ser pilo paga*¹⁸” que busca que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos accedan a Instituciones de Educación Superior acreditadas de alta calidad.

Sin embargo, para el Observatorio de la Universidad Colombiana (Observatorio de la Universidad Colombiana, s.f.) esta iniciativa trajo consigo aspectos importantes y aunque manifiesta que el Acuerdo debe ser reevaluado, no deben sacrificarse los principios que pueden orientar la construcción y consolidación del anhelado sistema de educación superior. Esos principios, propuestos en 2014 en el “Acuerdo por lo Superior 2034 Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz” y que aún están vigentes son:

- Que la educación superior es un derecho de todos los colombianos

¹⁸ La expresión pilo es un término coloquial utilizado en Colombia para describir a una persona que se caracteriza por poseer alta agudeza mental e intelectual, recursiva y hábil.

- Que la educación superior debe contribuir a edificar un proyecto de país con visión internacional, que tome en consideración las dinámicas particulares de cada región. expresión
- Que la educación superior debe ser financiada y sostenible, tanto por el Estado como por la sociedad, para todos los que cumplan los requisitos y deseen acceder a ella.

En el gobierno del actual mandatario, Iván Duque Márquez, no se ha hecho explícita una agenda de política pública clara en torno a la educación superior; por el contrario, se continúa con la apuesta de los subsidios, que han consistido en las ayudas para costos de matrícula principalmente para estudiantes con menores posibilidades económicas, aunque no se ha trabajado por una reforma estructural de la financiación.

Tras la revisión de estos documentos podemos concluir que el marco jurídico-institucional resultante de la implementación que ha hecho Colombia de las recomendaciones de los organismos internacionales para su educación superior muestra el difícil equilibrio entre la educación superior como derecho y servicio público y la mercantilización y privatización a que conducen los principios de mercado que inspiran de manera primordial esas recomendaciones y que actualmente se concretan en los ejes, ya apuntados, de una economía capitalista del conocimiento concebido como aprendizaje.

4. Educación, innovación y conocimiento en Colombia

En Colombia la idea de “sistemas” de innovación se encuentra ligada a entidades públicas. En el Plan Nacional de Desarrollo, la innovación es tratada como un proceso de desarrollo, sin distingo de rama o sectores económicos. Sin embargo, para la OCDE

(2014) los sistemas de innovación en Colombia resultan pequeños, aunque los recursos orientados a actividades CTI (ciencia, tecnología e innovación) han crecido de manera paulatina. Esta inversión se encuentra rezagada en términos de PIB en comparación con otros países de la región con similar PIB. Así, el gasto de I+D en Colombia correspondió alrededor de $\frac{1}{4}$ del promedio de la región en el 2010. Por otra parte, aunque el número de personas que trabajan en el sector CTI ha aumentado de forma significativa en comparación con el resto de los países de la región, corresponde a un menor porcentaje de la población activa.

El informe mencionado de la OCDE es muy revelador, pues muestra que los indicadores en CTI son bastante modestos. Aunque las publicaciones científicas han ido teniendo un aumento en los últimos años, la productividad científica del país corresponde a $\frac{2}{3}$ de la productividad de América Latina, además de encontrarse muy por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

De manera más específica, la producción científica de Colombia, como la gran mayoría de países de la región, tiene una menor citación e incidencia en productos científicos que la de los países de la OCDE, y tiene un rezago con relación a países comparables de Latinoamérica y el Caribe. Pese a que su Sistema Nacional tiene aspectos fuertes por naturaleza, Colombia enfrenta grandes desafíos en términos de producción científica, calidad y productividad académica. Este fenómeno es muy similar al caso de marcas registradas y patentes en el cual Colombia ocupa un puesto inferior en comparación a otros países de la región respecto al número registro de solicitudes por patentes per cápita¹⁹. Sin embargo, las políticas gubernamentales demandan de un

¹⁹ Las patentes triádicas por PIB y per cápita son dos indicadores que la OCDE utiliza frecuentemente como indicadores de la “intensidad de patentes” de un país (Manual de estadísticas de patentes de la OCDE)

desarrollo en el que las instituciones universitarias logren hacer aportaciones en la construcción social.

Por otra parte, es importante destacar que el Ministerio de Educación Nacional no es la única entidad que interviene en la política de innovación en Colombia. El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) fue, durante el período que va de 1968 hasta el 2019, la entidad encargada de promover las políticas en temas de Ciencia, Tecnología e Innovación; aunque no fue hasta la Ley 1286 de 2009²⁰, que modificó la Ley 29 de 1990²¹, que se fortaleció el sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en el país. Si bien esta entidad dejó de funcionar de manera oficial en diciembre del año 2019 con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación es importante hacer mención al papel y a la relevancia de Colciencias, debido a que el naciente Ministerio conserva en gran medida su estructura y propósito. Por lo demás, a través de esta ley de 2009 se dictaron disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico en Colombia

Conviene también señalar que el extinto Colciencias fue un actor determinante en materia de CTI, al menos en su plan estratégico para el periodo 2011-14²². Esta institución se encargó de tres actividades principales consistentes en: 1) coordinar, desarrollar e implementar políticas para el "sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación"; 2) desarrollar capacidades y programas de innovación e investigación, con el fin de apoyar el desarrollo económico y social en el sector de la educación superior, la investigación y los negocios; y 3) desarrollar capital humano para la investigación y la innovación.

²⁰ Esta ley fue creada con el objeto de transformar a Colciencias en Departamento Administrativo y fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia

²¹ A través de esta ley se dictaron disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico en Colombia

²² Una versión ajustada del Plan Estratégico Institucional 2011-2014 de Colciencias puede ser consultado en <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/planeacion/pei2011-2014.pdf>

Colciencias ofreció durante su existencia una extensa variedad de instrumentos de financiación de la innovación y la investigación.

El origen financiador atribuido históricamente a Colciencias podría explicar el predominio del modelo de “empuje científico” y la propagación de herramientas de apoyo orientadas a la comercialización en las entidades del sector público, que, no obstante, resultarían ineficientes al momento de respaldar el desarrollo de capacidades reales de innovación al interior del sector empresarial. (OCDE, 2014, p. 12)

Esta afirmación es reforzada por la renuencia de los funcionarios en un país que a través de su proceso histórico ha estado marcado por prácticas de corrupción para subvencionar el sector empresarial. Las actuaciones resultan ser relativamente débiles por parte de la industria y de las organizaciones públicas encargadas de la investigación dentro del sistema de innovación. Estos comportamientos son característicos en muchos otros países que se encuentran atravesando como Colombia la misma etapa de desarrollo. No obstante, la OCDE enfatiza una estrategia de innovación que debe ir más allá de la I+D.

En un reciente informe de gestión (2019) que toma como punto de partida las Bases del Plan Nacional de Desarrollo “*Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad 2018-2022*”, aprobado mediante la Ley 1955 de 2019, el Ministerio de Educación Nacional menciona en reiteradas ocasiones la expresión *innovación*, aunque vale la pena recalcar que el marco legal para desarrollar y aplicar dicha expresión en temas relativos al sistema educativo colombiano resulta bastante limitado.

En el contexto de esta reflexión sobre la innovación en Colombia debe tenerse en cuenta también que mediante la Ley 1253 de 2008 el Congreso de la República se reguló la productividad y la competitividad, otorgando a las entidades territoriales la facultad de

desarrollar las políticas y estrategias dirigidas a lograr el aumento de la productividad y mejoramiento de la competitividad, en armonía con la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley 1286 de 2009) y la Política Nacional de Productividad y Competitividad incorporada al Plan Nacional de Desarrollo.

Al respecto vale la pena recalcar que ninguna de las disposiciones normativas mencionadas logra definir qué se entenderá por innovación, circunstancia que genera ciertas dudas respecto a la forma en que se pretende innovar sin que se logre tampoco entender muy bien que conlleva tomar esa decisión. Es claro que la normatividad tiene un efecto y que esta debe desarrollar una política que conduzca a estimular la producción científica, tecnológica y de innovación que logren dar valor agregado a los productos y servicios nacionales, además de incentivar y desarrollar nuevas generaciones de investigadores y emprendedores; pero no se puede perder de vista que en los procesos de innovación participan una amplia gama de actores en un territorio, que incluye organizaciones dedicadas a la investigación, empresas, entidades gubernamentales y otras entidades públicas y privadas.

Los departamentos administrativos pueden ser también incluidos en este grupo. Estos son entidades de carácter técnico encargadas de dirigir y coordinar un servicio y de proporcionar al Gobierno la información adecuada para la toma de decisiones. Tienen la misma categoría de los Ministerios, pero no cuentan con la posibilidad de la iniciativa legislativa.

Uno de ellos y tal vez el más importante es el Departamento Nacional de Planeación –(DNP)²³, departamento de carácter administrativo que pertenece a la rama

²³ El Departamento Nacional de Planeación - DNP es una entidad técnica que impulsa la implantación de una visión estratégica del país en los campos social, económico y ambiental, a través del diseño, la orientación y evaluación de las políticas públicas colombianas, el manejo y asignación de la inversión pública y la concreción de las mismas en planes, programas y proyectos del Gobierno.

ejecutiva del poder público. Depende directamente de la Presidencia de la República y está encargado de la coordinación general de la política estatal para el desarrollo económico y social. Sin embargo y pese a su contribución al desarrollo del país, esta institución tampoco logra definir puntualmente qué entiende por innovación.

CAPÍTULO IV

LA CULTURA JURÍDICA EN COLOMBIA Y SUS INTERACCIONES CON LA EDUCACIÓN Y LOS MODELOS DE SUS JURISTAS

Introducción

Este capítulo estará orientado a realizar una revisión histórica de la educación jurídica en Colombia, es importante mencionar que la enseñanza del derecho en la historia colombiana se deriva de su vínculo directo con el diseño sistémico, así como también su mantenimiento y reproducción. (Goyes, 2008, pp.146-147).

Por otra parte también es de recalcar que los juristas, han estado ligados a la historia del país desde su independencia²⁴, tanto que se dice que Simón Bolívar diferenciaba los territorios de la Nueva Granada diciendo que: *“Venezuela era tierra de militares; Ecuador de curas y Colombia tierra de abogados”* (García & Ceballos, 2019, p.15), de lo que puede inferirse que los juristas han jugado un papel determinante en la consolidación de lo que en la actualidad se conoce como la Republica de Colombia y de su específica cultura jurídica.

Este asunto se analizará en las siguientes páginas, que están precedidas por la delimitación de la noción de cultura jurídica en la forma en que será aplicada en el análisis subsiguiente

1. Aproximación al concepto de cultura jurídica

²⁴ La Independencia de Colombia fue el proceso que llevó al final el período de dominio del Imperio español en el actual territorio del país. Dicho proceso se libró en medio de un conflicto desarrollado entre 1810 a 1819 para emancipar los territorios que entonces comprendían el Virreinato de la Nueva Granada.

A este respecto, el concepto de cultura jurídica se ha desarrollado como una categoría que permite comprender el derecho como fenómeno social, y que, las valoraciones, creencias y actitudes sociales determinan la forma de relación de los particulares con la ley y con lo público.

El concepto comienza a tener una configuración más consolidada en la década de los años setenta del siglo pasado, siendo Lawrence Friedman el que la definió como una actitud hacia el derecho, en un contexto oficial (burocrático-administrativo, lo que incluye el ámbito de las profesiones y formación jurídicas), popular o mixta, y que integra a los componentes institucional y normativo del sistema legal. Posteriormente, al cabo dos décadas, David Nelken, la redefinió como un conjunto de patrones de comportamiento y actitudes relacionados con la legalidad, identificando elementos dentro de la gama de cultura jurídica, o, dicho de otro modo, hechos determinados relacionados con las instituciones, el papel de los litigantes y su comportamiento para afrontar las situaciones, sus valores, aspiraciones y percepciones frente al derecho. Así mismo, señala Nelken, que pueden presentarse ciertas implicaciones políticas y la relación de la *ley* puede ser entendida y adecuada a cada realidad y a cada entorno de su aplicación (Friedman L & Nelken, D. citados por Mápura, 2019.p.19).

El análisis del concepto de cultura jurídica depende en gran medida de la noción de derecho que la identifique, considerado este a su vez desde una óptica teórica del derecho. Visto esto, las nociones de cultura y derecho comparten pilares comunes: son fenómenos sociales, que se debaten entre la imposición de factores reales de poder y el descubrimiento social, entre lo artificial y lo natural (Narváez, 2010, p. 7).

Al respecto, es importante contextualizar someramente rasgos históricos de la actitud del pueblo latinoamericano frente al derecho, actitud que ha sido particularmente ambivalente. Existe en primer lugar en el imaginario popular la premisa de que el destino

de la sociedad se encuentra ligado a decisiones legales determinantes, sin las que la sociedad estaría condenada a sumirse en una situación de anarquía y de caos. De otra parte, existe un fuerte sentimiento de independencia frente al derecho, situación que puede tomar la forma de la rebeldía y logra justifique el hecho de emprender acciones que se encuentren por fuera de lo establecido. De este modo, el derecho en Latinoamérica puede ser apreciado como un instrumento de dominación de clases y también una fórmula para la revolución social. (Mápura,2019, p.60).

Sin embargo, esta disposición frecuentemente evocada no deja de ser eso, una simple evocación, pasando por alto un análisis profundo y necesario de las raíces de la cultura jurídica latinoamericana, para lo que habría que retrotraerse a los tiempos coloniales, y particularmente desde la transición hacia la independencia. En este periodo calaron los idearios revolucionarios de finales del siglo XVIII, que provenían de Europa y Estados Unidos, y que se amalgamaron con la cultura jurídica española (García, s.f.).

En el caso particular colombiano, se admite que una dogmática jurídica formalista representa un factor muy influyente en las ideas, valores y prácticas que llevaron al desarrollo del quehacer jurídico y su cultura, y es considerado como uno de los paradigmas fundamentales en los círculos académicos y en los procesos de formación de los juristas en el país. Sin embargo, no hay unanimidad en la conceptualización respecto a este fenómeno de la Cultura Jurídica, y lo que se encuentran son más bien recopilaciones de los rasgos más característicamente persistentes en el sistema jurídico-político colombiano, entre los que se encuentran el incumplimiento de normas, la excepcionalidad, el formalismo y hasta el propio modelo de la educación dentro de la conformación del concepto de Cultura jurídica.

Hay que tener también en cuenta que la producción académica en Colombia ha estado ligada a procesos propios de la realidad jurídica del país, procesos que exceden el

contexto de la academia y los paradigmas de la propia ciencia jurídica. En este sentido, la teoría jurídica construida en torno a una dogmática jurídica contribuye a la consolidación de dos aspectos que sobrepasan lo estrictamente jurídico normativo: por un lado, el afianzamiento de un discurso modernizador usado por los gobiernos liberales desde la década del treinta, que legitima las actuaciones estatales y, por otro lado, el posicionamiento de elites jurídicas serviles a ese mismo discurso modernizador, que no parece ilustrar la cultura jurídica nacional. Esta situación se explica con base en dos razones: en primer lugar, pese a que una u otra forma reconocen los nexos existentes entre la teoría jurídica y cultura jurídica, esta última no puede ser descrita a partir de paradigmas teóricos, sino a partir de determinados comportamientos o rasgos constantes en el sistema jurídico-político como los ya señalados (el incumplimiento de normas, el formalismo, y la excepcionalidad legal-constitucional). En segundo lugar, aunque la validez se consolide como problema fundamental dentro del positivismo jurídico normativista, el cual podría dar identidad a la teoría jurídica, la recepción de las ideas nacionales de Kelsen en Colombia se han caracterizado por ser interpretaciones híbridas inspiradas por las necesidades y/o intereses de los teóricos locales. (Mápura, 2019, p. 34)

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente y evidenciado que sobrepasan los límites de lo estrictamente jurídico, deben reconocerse como realidades que coadyuvan en la composición de la cultura jurídica colombiana. A partir de estos presupuestos, trataremos de explorar en las siguientes páginas cómo se va cimentando la cultura jurídica del nuevo estado de Colombia y cómo interactúa con la educación de sus juristas-es decir, quienes desde sus tareas van a interpretar y aplicar su derecho-, y con los modelos de juristas resultantes.

2. De la etapa colonial al nuevo Estado de Colombia

Los primeros juristas arribaron a la Nueva Granada²⁵ con los conquistadores, inclusive, algunos de los mismo conquistadores lo eran, como fue el caso de Gonzalo Jiménez de Quesada²⁶. Estos juristas ejercieron inicialmente en Cartagena debido al auge de los negocios transatlánticos. A lo largo del siglo XVII algunas comunidades religiosas recibieron la autorización para la fundación de universidades y fueron estas precisamente las que tuvieron el privilegio de expedir títulos en Filosofía y Derecho. Aunque los estudios de derecho podían tomarse en ciudades como Tunja, Popayán o Cartagena, estas ciudades no tenían la facultad de otorgar los diplomas, razón por la cual los estudiantes debían viajar a la ciudad de Bogotá, capital del país y allí tomar cursos y superar una serie de exámenes para poder optar el título de bachiller en filosofía, bachiller en jurisprudencia, licenciado y doctor en teología y derecho (Goyes, 2008, p.34).

Este periodo estuvo influenciado por la vinculación entre estudios sacerdotales y estudios jurídicos. El plan de estudio se componía de tres etapas: la primera dedicaba tres años a la enseñanza del latín y la filosofía católica; posteriormente dos años más para impartir cursos de teología especulativa, teología moral y doctrina sagrada, con lo cual podían obtener el título de bachiller en filosofía; después se impartían dos años de derecho canónico en donde se utilizaba como material de estudio las decretales del Papa Gregorio XI. Además, se debía tomar un curso de derecho civil para obtener el diploma de doctor

²⁵ Fue la denominación otorgada a una entidad territorial, integrante del Imperio español, establecida por la Corona durante su periodo de dominio americano. Estuvo ubicada al norte de Suramérica, lo que hoy conocemos como la República de Colombia principalmente. Estuvo bajo la jurisdicción de la Audiencia real de Santafé de Bogotá (1550-1717) y posteriormente correspondiente al Virreinato de Nueva Granada (1717-1819) cuya sede fue Santafé de Bogotá. (Mc Farlane, 2002)

en derecho. Finalmente, dos años de práctica junto a un abogado permitirían acceder como miembro de la Real Audiencia²⁷ (Goyes, 2008, p.34).

Por su parte, la metodología empleada en la enseñanza se concentró principalmente en la lectura del texto por parte del docente; de manera lenta con su respectiva explicación y comentarios, y posteriormente se abría paso a la discusión. No obstante, el docente era el encargado de elaborar la *determinatio*, que consistía en dictaminar las conclusiones. Es decir, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje no eran la consecuencia de una disertación, sino que por el contrario eran establecidas previamente con el ánimo de reproducir las verdades y dogmas instaurados. La memoria también jugó un papel determinante en la formación, pues se consideraba que recitar los textos en latín reflejaba el conocimiento profundo del derecho. Sin embargo, en varias oportunidades los planes de estudios junto con las metodologías fueron puestas en tela de juicio por el crecimiento desmedido de abogados, por su preparación escasa o por el espíritu subversivo de los estudiantes (Goyes, 2008, p. 35)

Posteriormente, se percibieron ciertos atisbos modernizadores promovidos por los Borbones, con un ideario ilustrado y encaminado a garantizar el centralismo político, la reorganización de las finanzas públicas y una reforma educativa. El objetivo fundamental fue el de organizar una universidad pública que fuese administrada por el Estado, y eliminar así de este modo el monopolio educativo mantenido por los dominicos. A pesar de estas iniciativas, fueron aprobadas la fundación de instituciones como el Colegio del Rosario y el Colegio San Bartolomé, instituciones fundadas con una visión fuertemente religiosa. Si bien surgieron otros intentos de transformar el campo de la formación jurídica, durante la etapa colonial se mantuvo la fidelidad al método escolástico que se

²⁷ Fue el más alto tribunal de la Corona española en el territorio del Nuevo Reino de Granada, su territorio jurisdiccional perteneció administrativamente al Virreinato del Perú (Gil, 1938)

había interiorizado en la cultura individual y colectiva, la cual no pudo ser desplazada ni por los intentos reformadores ilustrados, ni por los gritos libertarios (Gaitán, 2002, pp.58-63).

Con la independencia y el surgimiento de la República de Colombia (1810), los estudios de derecho estuvieron entre las prioridades de las reformas, como pone de manifiesto, por ejemplo, la Ley 14 de 1821²⁸, por la cual se modificó el periodo de duración de los estudios, que de 5 años se redujo a 4 años. Las prácticas también se vieron reducidas en su duración y pasaron de 4 años a solamente 2. Posteriormente, mediante una orden del año 1823 se estableció que en las cátedras de Derecho Público o Civil Patrio (cátedras que fueron implementadas mediante el decreto 20 expedido en enero de 1824) debía explicarse la Constitución vigente, en ese momento histórico estaba vigente la Carta Política conocida usualmente como Constitución de Cúcuta. Dicha Constitución de la República de Colombia, surgió como resultado del Congreso de Cúcuta²⁹ que se desarrolló en el municipio norte santandereano de Villa del Rosario³⁰ Norte de Santander, cuyo objetivo primordial fue el de crear la República de Colombia.

El Estado que florecía en forma de República procuró mantener el control sobre la formación jurídica, dada la incidencia del conocimiento jurídico, sus normas y sus conceptos en la conformación del nuevo estado y vida de la sociedad. En este sentido, los criollos³¹ retomaron el modelo borbónico de control de la universidad por parte del Estado, inspirado en el modelo napoleónico, el cual tenía como objetivo fundamental

²⁸ Mediante la Ley (1) 14 de octubre de 1821, el Congreso General de Colombia organiza los tribunales y juzgados del país.

²⁹ Cúcuta es una ciudad ubicada en el nororiente de Colombia y capital del departamento de Norte de Santander, esta es una ciudad fronteriza con la República de Venezuela.

³⁰ Villa del Rosario es un municipio del departamento de Norte de Santander ubicado en el área metropolitana de Cúcuta

³¹ Es un *européismo* empleado desde la época de la colonización europea de América, aplicándolo a los nacidos en el continente americano, pero con un origen europeo (usualmente peninsulares, pero también de otros orígenes étnicos), o descendiente solamente de ellos.

formar “buenos” ciudadanos y construir la nueva nación. Este modelo napoleónico también sería aplicado en la reforma del Presidente Francisco de Paula Santander en 1826. Santander fungió como Presidente en los periodos de (1819-1827, 1832 –1837) (Soto, 2003, p.110).

La reforma de los planes de estudios estuvo encaminada en buena medida a proscribir el modelo de formación dogmática, la retórica artificiosa y la confusión discursiva, con al ánimo de implantar en su lugar un modelo más racionalista, acorde con la corrientes innovadoras y modernas que estaban en auge en el continente europeo. De igual modo, mediante la Ley 18 de marzo de 1826 se reguló detalladamente la enseñanza en las facultades de jurisprudencia. En esta norma estableció que: “Quien aspirase a matricularse en ellas debía haber estudiado y aprobado previamente cursos de gramática castellana, latín, matemáticas física, lógica y metafísica, moral y derecho natural”. (Gaitán, 2002, p. 51)

De igual manera, la norma prescribió que los libros elementales para la enseñanza deberían estar escritos en castellano, con excepción de los libros de Jurisprudencia Civil Romana o Canónica, de Sagrada Escritura y Teología, los cuales seguirían en latín. También se dispuso que los alumnos debían asistir a prácticas durante cada uno de los años en las academias creadas para tal fin. En el lugar de sus prácticas los estudiantes desarrollarían funciones orientadas al perfeccionamiento de las competencias necesarias para el desempeño del ejercicio profesional de la abogacía.

Es reseñable que los textos de Jeremy Bentham eran considerados de estudio obligatorio en los Planes Curriculares para la enseñanza de los principios de Legislación Penal y Civil. Sin embargo, las obras de Bentham levantaron recelos y críticas en sectores tradicionalistas por sus posturas liberales, situación que provocó que en 1928 se diera la primera modificación de la normativa de los estudios de derecho y se ordenara a la

Dirección Nacional de Estudios que trajese de Europa una obra de principios de legislación que no contuviera los “defectos de los de Bentham” (Gaitán, 2002, pp.58-64).

Desde los círculos académicos se esperaba que los programas de derecho contribuyeran, por una parte, a la construcción de la nación colombiana y, por otra, a la generación de nuevos imaginarios jurídico-políticos afines a los principios de legalidad, progreso, igualdad y utilidad, a lo largo y ancho de la geografía de la patria. No obstante, las fuertes tradiciones, razones de carácter estructural y la diversidad de intereses no permitieron que este objetivo pudiera materializarse. De hecho, las diferencias raciales, culturales, étnicas y económicas serían visibilizadas al interior de las aulas.

Los primeros años de la década de los 40 del Siglo XIX, dieron paso a una transición educativa a través de la Ley de mayo 10 de 1840, que estableció las materias que deberían enseñarse y derogó la designación de textos y autores, autorizando a los docentes a la selección de obras de consulta, aunque era fundamental que la enseñanza tuviera como precepto el respeto por las creencias católicas de la mayoría de la población. En estos años la República se encontraba bajo el poder del Partido Conservador, siendo presidente Pedro Alcántara Herrán³². Fue entonces cuando se puso en marcha una contrarreforma educativa cuyas características principales fueron: 1) el respeto a las tradiciones religiosas; 2) fomento de las ciencias útiles y modernas y 3) compatibilidad entre intervención del Estado y Libertad de enseñanza. Bajo ese mismo mandato se promulgó la Constitución Política de la Nueva Granada, en el año de 1843, en cuyo preámbulo se invocaba el nombre de Dios, Padre, Hijo y Espíritu Santo. En todo caso y a pesar de estas decisiones, los estudiantes, como reacción a las imposiciones conservadoras, habían continuado leyendo libros prohibidos y permanecieron

³² Fue un militar y político colombiano, presidente de Nueva Granada entre 1841 y 1845.

instruyéndose bajo tendencias filosóficas revolucionarias, hasta que se recuperó nuevamente el control del Estado, con la revolución liberal de mediados del siglo XIX que ondeaba como bandera la libertad de los estudios. La ley 3 de mayo de 1848 “Por la cual se adiciona y reforma las de 3 de junio de 1848 (1) y 30 de mayo de 1849 (2), orgánicas de la administración y régimen municipal” estableció en su artículo 1° que: *“La enseñanza en todas sus ramas es libre. En consecuencia, podrán los granadinos adquirir y recibir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, privados o particulares, con el objeto de obtener grados académicos”*. Esta sería la semilla que daría origen al pensamiento liberal que daría origen al mandato liberal con un corte más radical. (Goyes, 2008, pp.63-64).

En todo caso, el periodo comprendido entre finales de la década de los años 40 y finales de los años 70 del siglo XIX estuvo marcado por una pugna de carácter ideológico entre liberales y conservadores, que también influyó en la configuración del sistema educativo. Los estudios universitarios estuvieron atravesados por una dicotomía: por un lado, la necesidad de expandirse para lograr suplir la necesidad de personal (en reemplazo de los españoles expulsados) para el funcionariado, y por el otro, la restricción por parte de las elites para acceder a las profesiones prestigiosas con la intención de promover la educación en áreas que fueran consideradas útiles. No obstante, la iniciativa de promover el crecimiento de la educación en áreas que se fueron consideradas importantes para el desarrollo promovida desde las elites políticas y económicas de la joven república no tuvo mucho acogida, por lo menos a lo largo de la primera mitad del siglo XIX, pues las profesiones consideradas traicionales es ese momento además de que seguían teniendo un gran peso en la cultura, también permitían casi que de manera efectiva acceder a los empleos públicos (Vargas, 2014, p.36-40).

Después de una serie de conflictos ideológicos que terminarían en guerras civiles, en el año 1863 se promulga una nueva Constitución Política que culminó en un proyecto federativo. La nueva organización federal se denominó Estados Unidos de Colombia, y en el preámbulo de su texto constitucional desapareció el nombre de Dios y en cambio se invocó la autorización y el nombre del pueblo. Se reconoció reconociendo autonomía a las regiones, la libertad individual, la inviolabilidad de la vida humana, la propiedad, la libertad de prensa sin ninguna restricción y la libertad de pensamiento, entre otros derechos y libertades. No obstante, durante el mismo periodo asumieron la presidencia del país Santos Gutiérrez (1868-1870), Santiago Pérez (1874-1876) y Eustorgio Salgar (1870-1872). Estos fueron políticos convencidos de la necesidad de consolidar un Estado-Nación, y los gobiernos de estos periodos presidenciales lograron generar un ambiente de confraternidad política, al punto que algunos conservadores como Manuel María Mallarino y el Arzobispo de Bogotá Juan Vicente Joaquín Arbeláez Gómez se vincularon al proyecto educativo. (Goyes, 2008, p.72)

Así mismo, durante ese periodo se inició el proceso de homogenización y diversificación normativa, mediante la elaboración de códigos civil, judicial, penal, electoral, fiscal, militar y electoral, para lo cual se designó una comisión integrada por juristas de ambas orillas políticas. Por parte de los conservadores participaron Mariano Pastor Ospina y Manuel Pombo y por el ala liberal, José María Rivas y Justo Arosemena. No obstante, pasarían 11 años para que esta iniciativa diera sus frutos. (Goyes, 2008, p.71).

Algo que más adelante resultó revolucionario en la educación jurídica fue la eliminación de la asignatura en Derecho canónico y de instituciones eclesiásticas en los programas curriculares. Estos enfrentamientos no se dieron únicamente en la academia, sino que manifestaban también en las divergencias políticas y las luchas por el control del

poder, y en las cuales la iglesia católica tomó partido, para mantener el monopolio de la educación. Para ello llegó a estigmatizar a los miembros del partido liberal, atribuyéndoles el malestar económico que atravesaba el país y la incertidumbre que habían generado las reformas liberales. Esta situación alcanzó su punto álgido en una confrontación conocida como la *Guerra de las Escuelas* (1876-1877)³³. La discusión no se desarrolló entonces en el contexto académico sino a través de las armas, y el resultado fue el fracaso del proyecto liberal de reforma educativa y el triunfo de los conservadores y la Iglesia (Sastoque & García, 2010, p.193-197).

El ascenso a la presidencia de Rafael Núñez (que ocupó la Presidencia de la República en los periodos 1880-1882 y 1884-1886) para el periodo 1884-1886³⁴ supondría un punto de inflexión en esta escalada, ya que se dio con el apoyo de liberales independientes y conservadores. Se puso entonces en marcha un programa que intentó hacerse al margen de los partidos y sus luchas de poder, e inspirado por una política de “paz científica” que buscaba garantizar la convivencia entre nuevos burgueses y conservadores aburguesados. Del mismo modo, se levantaron algunos destierros que habían sido propiciados a obispos, situación que volvería a traer respaldo de la jerarquía católica, lo que permitiría de nuevo que la iglesia católica volviera a convertirse en un actor en el ámbito educativo. (Sastoque & García, 2010, p.196)

³³ El descontento de los conservadores por las medidas laicizantes y el espíritu antirreligioso de las medidas adoptadas en materia de educación originaron este conflicto. El gobierno de turno habría invitado a una Misión proveniente de Alemania para transformar las metodologías de la enseñanza en las escuelas, hasta entonces dominados por la Iglesia Católica. Es por esto que muchos historiadores no dudan en afirmar que la guerra de 1876-1877 en el país fue desencadenada como respuesta de los conservadores, junto a con la Iglesia, al proyecto liberal para establecer un sistema de educación pública que permitiera elegir entre educación laica o religiosa, y de esta forma romper con el monopolio que sostenía la Iglesia; de ahí el nombre tradicional de “Guerra de las Escuelas” (Jaramillo, 1984, citado por Sastoque & García, 2010, p.193-197)

³⁴ Fue un político, militar y escritor colombiano que ocupó en varias oportunidades el cargo de presidente de Colombia, siendo presidente en 4 oportunidades. En los de 1880-1882, 1884-1886, 1887-1888, 1892-1894

Con la llegada por segunda vez de Núñez a la Presidencia de la República (1884-1886) se sucedieron enfrentamientos protagonizados por los liberales radicales, lo que desencadenó un nuevo conflicto que concluiría con la victoria de Núñez, la posterior creación de la Constitución de 1886 y la derogación de la Constitución de 1863, más conocida como Constitución de Rionegro, en honor a la localidad del Departamento de Antioquía donde se reuniera el consejo que la promulgó.

La Constitución Nacional 1886 consagró un modelo de Estado unitario y confesional que trazó un marco ideológico para el sector educativo en general y en el caso particular en las facultades de derecho. Esta fue la carta política que dirigió la vida constitucional de Colombia desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX, cuando fue derogada por la Constitución de 1991. Su redacción principalmente estuvo a cargo del político conservador Miguel Antonio Caro³⁵ y estuvo orientada primordialmente por los principios ideológicos conservadores. La enseñanza del derecho se alineó de manera estricta con los postulados constitucionales, los cuales, representaron para la educación jurídica la imposición de la religión católica como la religión oficial de la nación y una visión del derecho como el garante del desarrollo de la república naciente.

A partir de la aprobación de esta carta política de 1886 se daría inicio al periodo histórico conocido como la Regeneración³⁶, entre 1886 y 1904. En este periodo se sucedieron una serie de gobiernos conservadores, cuyo proyecto estuvo caracterizado por un excesivo centralismo y una imposición ideológica que, desde todas las perspectivas,

³⁵ Fue un político colombiano nacido Bogotá (1843-1909). ocupó varios puestos en el gobierno del país, incluido el de presidente (1892-1898)

³⁶ Fue como se denominó el periodo de la Historia de Colombia en el que esta se formó como nación, se dio luz a una nueva constitución y se crearon organismos, instituciones y empresas. Ese apelativo se debe a la trascendencia que tuvieron sus propuestas en la formación de la nación y en el ámbito político, consignadas fundamentalmente en la constitución de 1886.

era excluyente e incompatible con las realidades multiétnicas y pluriculturales de Colombia.

Posteriormente daría comienzo otra etapa “hegemonía conservadora”, cuyos gobiernos se iniciaron con la presidencia de Rafael Reyes en 1904. En él se produciría un hecho fundamental para la educación que comenzó por rescatar por su importancia la Ley 39 de 1903. Esta diseñaría un programa de educación técnica opuesto a la propuesta colonial vigente hasta ese momento, pese al proceso de independencia. El nuevo proyecto traería consigo la importancia de fijar metas económicas sin descuidar la moral. Fue por eso que trabajaron convencidos de que el crecimiento económico y la industrialización eran inevitables y por lo tanto la reforma educativa debería conducir al país a lograr tales fines. Sobre esta norma se edificaría la política educativa de los gobiernos conservadores.

En este sentido, el presidente Reyes consideró inconveniente dar demasiada importancia a los estudios de jurisprudencia y medicina, ya que se consideraba que eso iba en detrimento de la minería, la agronomía, la ingeniería y el comercio, que eran vistas como las titulaciones más acordes a los nuevos fines económicos mencionados. En su quinquenio en el poder consolidaría el desarrollo técnico bajo el lema “*menos política y más administración*”, para lo cual puso en marcha un plan que fortaleciera las finanzas públicas, controlando la emisión y racionalizando el endeudamiento³⁷. No obstante, este periodo es considerado como una dictadura puesto que uno de sus primeros actos de gobierno consistió en cerrar el Congreso de la República, subvirtiendo el orden constitucional y gobernando con una Asamblea Constituyente, al margen de la formula liberal de la separación y equilibrio de poderes (Goyes, 2008, pp.136-137).

³⁷ En este periodo se inicia la refinación de petróleo, la manufactura del vidrio, y se fundan ingenios azucareros

Tras el fin de esta etapa dictatorial se sientan las bases para la reorganización republicana, periodo en el que destaca el reconocimiento de los derechos civiles como límites a las leyes, la representación política a través de diferentes actores, la reforma al sistema electoral, la abolición de la pena de muerte, el periodo presidencial de cuatro años sin reelección inmediata y el control constitucional por parte de la Corte Suprema de Justicia.

De 1910 a 1922, periodo en el que fueron presidentes Carlos E. Restrepo, José Vicente Concha y Marco Fidel Suarez, el país logró alcanzar una estabilidad económica y la tranquilidad de la ciudadanía. Ya durante el gobierno de Concha (1914-1918) se promulgaron dos reformas constitucionales trascendentales, y quizás las más importantes en lo que respecta a la profesión jurídica, durante la primera mitad del siglo XX. Por un lado, se creó el Consejo de Estado mediante el Acto Reformatorio 10 de septiembre de 1914, como un órgano consultivo de gobierno, y por otro lado, se promulgó el Acto Legislativo 1 de 1918 que consagró la libertad de profesionales con algunas salvedades; concretamente: “Toda persona podrá abrazar cualquier oficio y ocupación honesta sin necesidad de pertenecer al gremio de maestro o doctores [...] La ley podrá [...] exigir títulos de idoneidad para el ejercicio de las profesiones médicas y de sus auxiliares y de la de abogado”.

Posteriormente, asumiría la presidencia Pedro Nel Ospina (1922-1926), quien ganaría un renombre en los sectores políticos, en gran medida gracias a la preocupación de Agustín Nieto Caballero.

Este escritor, educador, psicólogo, filósofo y abogado colombiano abogaría por una reforma sustancial del modelo del sistema educativo, inspirado en los presupuestos de la

Escuela Nueva³⁸. Uno de los elementos en los que radicó el cambio fue en que se propuso sustituir el método dogmático por un método experimental, y aunque no arrojó los resultados esperados si abrió el camino para una discusión que sustentó las transformaciones que posteriormente serían impulsadas por el gobierno liberal de Miguel Abadía Méndez (1926-1930) (Biblioteca Banco de la Republica, S.F)

Es importante resaltar que con el ascenso al poder de Abadía Méndez (1926-1930), se daría por finalizada la hegemonía conservadora, y además el sector obrero tomaría un papel protagónico en el desarrollo social y económico del país. En este periodo además ocurriría uno evento muy recordado por la sociedad colombiana por el impacto que causó. En 1924 los trabajadores de la *Tropical Oil Company* se declararon en huelga y el acuerdo que se suscribió con la empresa implicó el despido de 1.200 trabajadores. Luego en el año de 1927 estalló la segunda huelga y recuperar la paz laboral costó la vida de dos obreros y unos cuantos heridos. Finalmente, en 1928 los trabajadores de la *United Fruit Company*, votaron la huelga y esta rebeldía fue sometida a sangre y fuego. Entre el 5 y el 6 de diciembre de 1928, en el municipio de Ciénaga (Magdalena), el gobierno del Presidente Miguel Abadía Méndez decidió poner fin a la huelga, que tuvo una duración aproximada de un mes, con la que el sindicato pretendía que fueran garantizadas las mejoras a sus condiciones laborales. Estos acontecimientos marcarían el fin de la hegemonía conservadora (Díaz, 2019, p.40).

³⁸ Fue fundador de los colegios Gimnasio Moderno en 1914 y Gimnasio Femenino en 1927, en Bogotá. Recibió su formación en Francia y Estados Unidos. Quien a su regreso al país procuró difundir los postulados de la Escuela Nueva en el país (Red cultural del Banco de la República, 2017 recuperado de https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Agust%C3%ADn_Nieto_Caballero)

3. La segunda década del siglo XX como punto de inflexión en la educación y la cultura jurídicas de Colombia

Ya en la segunda mitad del siglo XX se inicia la modernización de la enseñanza del derecho, proceso que se expandió por toda América Latina. Este proceso estuvo compuesto por dos generaciones desde el punto de vista del derecho, ya que trajeron importantes reformas a las instituciones legales existentes en el país, así como la reforma jurisdiccional. Las finalidades de cada una de estas generaciones modernizadoras contemplaron intenciones diversas. La primera generación estuvo comprendida entre la década de los 60 y los 80 y su principal propósito estuvo orientado a realizar un tipo de mudanza o *trasplante jurídico*³⁹ del modelo de educación de las facultades de derecho de Estados Unidos en el territorio colombiano. Se trataba de primordialmente de transformar el sistema de educación, superando el paradigma del sistema de reglas y modificando de este modo el modelo de enseñanza jurídica en los países latinoamericanos, según los valores del modelo de Liberalismo Jurídico estadounidense.

En esta primera generación, agencias gubernamentales e instituciones privadas norteamericanas financiaron el inicio de los estudios y propuestas conducentes al desarrollo del denominado “tercer mundo”. En esta etapa muchos profesionales y estudiosos del derecho iniciaron un trabajo que los llevara establecer vínculos entre el derecho contemporáneo y el desarrollo social. No obstante, este fundamento teórico no era nuevo, pues tenía sus bases en la teoría weberiana de las aportaciones del derecho, como exponente de la racionalidad, en la consolidación de la sociedad capitalista moderna y, en este sentido, hacen parte de la teoría general de la modernización. Esta concepción

³⁹ El *trasplante jurídico* es una metáfora del derecho comparado acuñada por primera vez en 1974 por Alan Watson, creada para señalar el traspaso normativo que se produce entre diferentes ordenamientos jurídicos.

del derecho como elemento del desarrollo social contrasta con el ideario del derecho en las generaciones que emergieron posteriormente.

De manera concreta varias organizaciones estadounidenses, entre las que se encuentran la fundación Ford y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional conocida por sus siglas en inglés como (USAID, buscaron reformar sustancialmente la enseñanza del derecho en las facultades del “tercer mundo”. Algunos programas recibieron incluso el respaldo de reputadas instituciones universitarias como la de Wisconsin, Stanford, Harvard, Nueva York, Columbia o Yale, y de fundaciones como la American Bar Foundation o el International Legal Center (Gardner, 1980, p.62).

La iniciativa de realizar “trasplantes jurídicos” se acompañó también de la transmisión del método de enseñanza socrático, combinado con el análisis de casos, que era el habitual en las facultades de derecho estadounidenses. Se buscaba implantarlo en algunas facultades de derecho latinoamericanas participantes en esta iniciativa, en sustitución del método prevalente en América Latina, caracterizado por la preponderancia de la lección magistral y el seguimiento pasivo del estudiante. La finalidad de este cambio era la promoción de un modelo de jurista como ingeniero social, capaz de usar su conocimiento de forma creativa para solucionar los problemas de su entorno.

Sin embargo, este proyecto no tuvo éxito ya que ninguno de los elementos fue adoptado por parte de las facultades de derecho latinoamericanas que participaron en el proyecto, ni tampoco por la comunidad académica en su conjunto. Continuó pues la enseñanza con predominio de la lección magistral y el estudio memorístico de los códigos, tal como ocurre en la actualidad (Rodríguez, 2006, p.8).

La segunda generación, que se inició a finales de los años 80 y que de alguna manera permanece vigente, cimentó sus fundamentos en una concepción de carácter

evidentemente económico. Su gestación coincidió con la creciente confianza en el sistema político-económico de los Estado Unidos, el temor a la expansión del comunismo y a la difusión del modelo que trajo la revolución cubana. En esta coyuntura histórica se produjeron dos sucesos relevantes y relacionados entre sí: en primer lugar, la caída del telón de acero, lo que trajo consigo una mayor confianza en torno a las virtudes del capitalismo liberal y la democracia. Por otra parte, las regiones periféricas, entre las que se incluye América Latina, se vieron fuertemente influidas, sobre todo en las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo, por las políticas económicas de los Estados Unidos. Esto supuso la transición hacia el modelo neoliberal, y fue el punto de partida para la implementación de ambiciosos programas de reestructuración inspirados en las virtudes de la desregularización del mercado. (Rodríguez, 2006, p.17)

Adicionalmente, agencias como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo impulsaron reformas a lo largo de los años 90, con un fuerte componente de fortalecimiento institucional, pero con intereses exclusivamente económicos. Esta situación, junto a una crisis política no resuelta desde el régimen político bipartidista instaurado por el Frente Nacional (1958-1974) contribuye a que en Colombia sea convocada una Asamblea Nacional Constituyente, con el objetivo de reemplazar la centenaria Constitución de 1886, y que desembocaría en la Constitución de 1991.

Esta etapa coyuntural de la historia político-jurídica colombiana se caracterizó por la intención manifiesta del gobierno norteamericano por cofinanciar el fortalecimiento de las instituciones que hacen parte del aparato judicial en Colombia. Uno de los elementos más importantes fue el apoyo del gobierno de los Estados Unidos a que Colombia hiciera una transición de su sistema penal inquisitivo al sistema penal acusatorio, y otorgara a la Fiscalía General de la Nación mayor protagonismo dentro del proceso judicial. (Rodríguez, 2006, p.17).

En las últimas décadas, y concretamente desde la década de los años 90, la oferta de educación jurídica experimentó un fuerte incremento, de manera que los programas de pregrado (llamados de grado en España) en Derecho pasaron de ser 38, en 1993, a 192, en 2018, si bien el crecimiento del número de estudiantes de derecho estuvo estimulado principalmente por la creciente oferta de programas académicos en universidades del sector privado (García & Ceballos, 2019, p.17).

No obstante, algunos recientes estudios sobre la educación jurídica han puesto de relieve una serie de falencias que afectan a un gran porcentaje de instituciones universitarias tanto de carácter público como privado. Entre ellas destacan la ausencia de una reglamentación legal en la enseñanza del derecho, la falta de control en la creación y funcionamiento de las facultades de derecho y el excesivo número de facultades (Monroy, 1999, p.166)⁴⁰.

En todo caso, con la promulgación de la Ley 30 de 1992, mediante la cual se organizó el servicio público de la Educación Superior, se inició una serie de cambios trascendentales, que pueden agruparse en dos etapas. La primera de ellas se inició con la aprobación de esa ley, y supuso el desarrollo del principio de autonomía universitaria, ya previsto por Constitución de 1991, en su artículo 69. La Ley 30 de 1992, además de establecer la autonomía curricular de los programas universitarios, preveía una mínima intervención por parte del Estado. Esta decisión se consideró no obstante demasiado radical, pues suponía la eliminación de competencias atribuidas a entidades gubernamentales en relación al control administrativo y académico de las instituciones universitarias, promoviendo en su lugar la autorregulación institucional por parte de las

⁴⁰ Marco Gerardo Monroy Cabra fue un ilustre jurista, profesor y magistrado de la Honorable Corte Constitucional de Colombia, cuya obra es fundacional para el derecho internacional en Colombia. Sus obras abarcan los temas más recientes del derecho internacional público, derecho internacional de los Derechos Humanos, Corte Penal Internacional, derecho internacional económico, derecho internacional privado y derecho de la integración (Galvis & Ramírez, 2014)

propias instituciones. Una de las repercusiones más trascendentales de esta desregularización fue el crecimiento desproporcionado de los programas universitarios, que a la par trajeron problemas de calidad en la oferta y en la equidad en el acceso a la educación superior. (Galvis & Ramírez, 2014)

La segunda etapa se inicia en el año 2001, tras la aprobación de una serie de decretos sobre los estándares de calidad de la educación superior, que, entre otros cambios, impuso como obligatorio el Registro Calificado. Este consiste en un mecanismo, administrado por el Ministerio de Educación Nacional, que sirve para verificar y asegurar las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior, tal como lo establecen la Ley 1188 del 25 abril 2008 y el Decreto 1075 de 2015. Estas normas disponen criterios y niveles específicos de calidad con los que se hace referencia a las características académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece.

Aunque esta reglamentación endureció las exigencias para la creación de programas universitarios, no logró detener el crecimiento de los de pregrado, sobre todo en el sector privado, que pasaron de representar el 45 % de la oferta en 1949 al 80 % en 2007 (Salamanca, 2010, p.113).

4. Tareas y modelos de juristas en Colombia en el actual contexto latinoamericano

En Colombia, al hacer remembranza de las épocas del jurista en la formación de la Republica (siglo XIX) y sus pasos hacia la construcción de una concepción democrática e igualitaria (con los intervalos de las guerras civiles) sobresale la figura del abogado-estadista, para quien la eficiencia, la organización del Estado y la administración pública

eran su primordial ocupación. Al hacer un cotejo de la actitud y postura del abogado de antes (mediados del siglo XX) con el ideario y las aspiraciones propias de este tiempo con uno del periodo de finales del siglo XX y principios del XXI, se logra palpar una diferencia en la que incide indudablemente el modelo económico vigente. La creciente complejidad de las relaciones intersubjetivas, el crecimiento y avance de otras profesiones y el cambio en los ideales, en los paradigmas y las exigencias propias de la actualidad son sin duda elementos diferenciadores. Podríamos pensar que, además de la tecnología y la hiperespecialización, la demanda laboral en el ámbito jurídico requiere de una preparación especializada con rasgos de personalidad y características específicas, con disposiciones diferentes. Por ejemplo, para la redacción de normas, para el litigio, para la guarda de la fe pública o para la enseñanza.

Por su parte, Hinestrosa (2016) señala que en épocas de formación de la Republica colombiana (siglo XIX), con una sociedad prevalecientemente agraria, con una porción menor del artesanado y con una industrialización casi incipiente era común que el jurista orientara sus anhelos y sus deseos hacia la función pública, el notariado, la jurisdicción, inclusive la política y la administración del Estado. El ejercicio liberal de la profesión estaba reducido prácticamente a juicios de carácter penal, donde una gestión espectacular podría estimular un renombre. Otros trabajos podrían consistir en tareas simples como la redacción de testamentos y contratos o la resolución de los conflictos de aguas, tierras y familiares, entre otros. Requeriría entonces esta situación de un bagaje humanístico y retorico elemental. Las pocas obligaciones darían tiempo entonces de cultivar valores artísticos y literarios.

El abogado era considerado como una persona culta, característica que en la mayoría de casos era de ese modo, y en muchas ocasiones eran considerados hasta *intelectuales*. El circulo profesional era reducido, y aunque no pueda sostenerse que fuere

aristocrático, sí era estimado y con consideraciones de cierto modo especiales, por las propias calidades éticas, intelectuales y cívicas que se presuponían de sus miembros (Hinestrosa, 2016, p. 6-7).

Pérez (2004, p.106) por su parte destaca la importancia de los juristas en la construcción de las naciones latinoamericanas, en donde llegaron a consolidarse como una figura sobresaliente en una elite nacional, como el selecto grupo de personas a encargadas de la elaboración e interpretación de reglas en el panorama político nacional y en los negocios.

La labor de los juristas ha tenido una evolución reciente, situación que ha sido puesta de presente gracias a análisis comparados que evidencian factores que influyeron en la diferenciación social de la profesión jurídica. Debemos señalar en primer lugar (como ya se ha mencionado), la expansión de la educación superior a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, lo cual contribuyó a la ampliación del número de abogados en la mayoría de los países del mundo, así como la variedad de la composición social, en término de género, etnias y pertenencia de clase social. (Pérez Perdomo y Friedman 2003, citado por Bergoglio & Carballo, 2005 p.4).

En segundo lugar, el crecimiento del número de profesionales del derecho habría aumentado la competencia por los espacios laborales, provocando la búsqueda de nuevos espacios de desempeño laboral tanto en la esfera pública como en la privada; ampliando el espectro más allá del minúsculo despacho del profesional independiente.

En estas últimas décadas podemos distinguir dos periodos claramente opuestos. El primero que inicia desde la década de los años 70. En este periodo los estados, mayormente en América Latina formularon políticas conducentes al desarrollo, lo cual consistió fundamentalmente en la protección de la industria nacional y la sustitución de

importación. Puede considerarse que estas políticas tuvieron un éxito considerable, entre los años de 1950 a 1981, el crecimiento del PIB aumentó el 5.3 % anual y el ingreso per cápita por su parte lo hizo al 2.6 % (French-Davis, 2005, p.180).

Igualmente, los estados promovieron la cobertura de la salud y la educación aumentando el número de hospitales y universidades. Este crecimiento acelerado trajo consigo significativas tensiones y empezaron a reflejarse desigualdades; las naciones entendieron que a ellos les correspondía liderar políticas de desarrollo regional asumiendo funciones de inversionista y regulador, por este motivo no sorprende la expansión de los estados al igual que la expansión del gasto público.

Como resultado de una serie de desajustes sociales y políticos en las sociedades latinoamericanas, surgirían al final de este periodo dictaduras militares, en las que sobresalen las de Brasil (1964-1985), Argentina (1976-1982) y Chile (1973-1990), regímenes que serían conocidos por la violación sistemática y masiva de derechos humanos.

El crecimiento económico se estancó a principios de los años 80. Las políticas de desarrollo impulsadas por los Estados generaron considerables deudas públicas. En 1982 las condiciones de los mercados dieron un vuelco, las deudas se hicieron impagables y comenzó a hablarse de crisis en los países que habían tenido una industrialización rápida, como Brasil, México, Chile, Argentina o Venezuela, los cuales interrumpieron la financiación de las políticas de desarrollo.

De esta manera la década de los años 80 evidenciaría un desarrollo económico repleto de dificultades, lo que provocó una profundización de las distancias entre América Latina y los llamados países desarrollados (Perdomo, 2004, p.132).

La solución a esta problemática vendría a través de las ayudas de agencias internacionales como el FMI, el BM y el BID, situación que obligaría a los Estados a abrir sus mercados a la competencia internacional, desregulando el funcionamiento de la economía. Estas transformaciones políticas, sociales y económicas repercutirían en las profesiones jurídicas, ampliando su diversidad. También aumentaría el número de profesionales del derecho en la mayoría de países de la región, ampliándose de esta manera su origen social y los espectros ocupacionales de los juristas.

El impacto de los cambios educativos también tendría efectos directos en la profesión. Uno de los más importantes sería la ampliación de cobertura educativa para las mujeres. Sin embargo, pese a esa ampliación y al crecimiento de oportunidades laborales, las desigualdades en razón de ingresos y geográficas persisten gravemente (CEPAL, 2004, p.38).

Un fenómeno relevante que también se daría a partir de la segunda mitad del siglo XX, sería un debilitamiento progresivo de la vinculación de la profesión con los estratos sociales altos. Junto a ello se observaría que la competencia con otros profesionales como los economistas o los sociólogos, que comenzarían a desplazar a los juristas del lugar de privilegio que ostentaban dentro de la administración pública. (Pérez, 2002, p. 146).

Actualmente, como resultado de la democratización de la educación jurídica, las instituciones estatales de Latinoamérica continúan ofreciendo oportunidades laborales para los juristas, inclusive se han ampliado estos espacios, a través de la relevancia alcanzada por los jueces en la mayoría de naciones latinoamericanas, todo ello en paralelo a la modernización de los países. Las reformas judiciales en América Latina (década de los años 60, 80, y la década del 2000) en cuya financiación además han participado actores internacionales, también han contribuido a la expansión de las plantas de personal de estas instituciones.

En lo que respecta a las ayudas recibidas por los países latinoamericanos para la modernización de sus instituciones, es importante resaltar que en el caso de Colombia la financiación fue dirigida en gran medida hacia la rama judicial con la finalidad de generar unas condiciones óptimas a partir de una estabilidad jurídica que atrajera la inversión extranjera. (Rodríguez, 2006, p.205).

Por otra parte, se observaría que otro elemento determinante en el crecimiento de los horizontes laborales de los juristas ha sido la expansión de las firmas y/o despachos jurídicos, fenómeno habitual en las sociedades anglosajonas y que en las últimas décadas se detecta también en los países de tradición civilista (Abel, 1997b, citado Bergoglio, 2007, p. 15). Frente al fenómeno del crecimiento de las firmas de abogados Colombia la gran mayoría de las grandes firmas del país, cuentan con socios extranjeros.⁴¹

Este fenómeno ha sido analizado en varias oportunidades y ha permitido poner de manifiesto que la misma demanda de servicios determinó su expansión. Con la globalización, las grandes firmas jurídicas encontraron la posibilidad de hacer un acompañamiento a sus clientes, ampliando sus fronteras y vinculando profesionales de los países donde creaban sus sucursales. (García, 2009, p.241)

⁴¹ Así lo establece un artículo publicado en el Portal web Las 2 orillas. la totalidad de la información puede ser consultada en <https://www.las2orillas.co/los-millonarios-ingresos-de-las-grandes-firmas-de-abogados-en-colombia/#:~:text=La%20firma%20bogotana%20fundada%20en,m%C3%A1s%20de%20%24130%20millones>. (última consulta 07/02/2022)

5. Hibridez excepcionalidad y formalismo como características de la cultura jurídica en Colombia

Si hubiera que identificar a la cultura jurídica colombiana de forma breve, podría recurrirse a sus tres características más básicas: la hibridez, la excepcionalidad y el formalismo. En qué consiste cada una de ellas y cómo se manifiestan es lo que se aborda en este epígrafe.

En primer lugar, y tal y como lo describía Oscar Mejía Quintana (citado por Mapura, 2019, p.105) el carácter híbrido consiste en valores dicotómicos presentes en la sociedad colombiana, entre las que podemos destacar: por una parte, sugiere que existe un cuestionamiento frente al carácter de la identidad entre un talante conservador y uno progresista sin que se logren delinear fronteras definidas. En segundo lugar, gira en torno al carácter tradicional de la cultura colombiana y a la tensión no resuelta entre pre-modernidad, modernidad y posmodernidad.

El carácter híbrido en la cultura jurídica del país resulta evidente: este fenómeno es el que permite explicar los cierres autoritarios del sistema jurídico-político a partir del código de la excepcionalidad mediante el cual el propio Estado introduce excepciones para el cumplimiento de las normas propiciando. Se trata, pues (y paradójicamente), de una cultura jurídica anti-jurídica, fortalecida desde el incumplimiento y el formalismo reformista (Mápura, 2019, p.12); o, habría que precisar, que estamos ante una cultura jurídica contraria a la que debiera caracterizar a un Estado de Derecho, fundada en los principios de separación de poderes y el respecto a los derechos fundamentales, y en donde la legalidad es producto de poderes que fungen como una autocracia.

Para explicar esta situación los estudios al respecto vienen recurriendo a la que hemos apuntado como segunda característica básica de la cultura jurídica la noción de excepcionalidad. Esto se hace porque a partir de esta característica se describe la cultura jurídica de manera concreta y, por el otro, porque esta noción junto con la hibridez puede ser considerada como uno de los factores determinantes para pensar las posibles relaciones entre el derecho y la política, y de esta manera, entre cultura jurídica y cultura política.

Así, García Villegas (2001) describe la cultura jurídica colombiana en términos de excepcionalidad, al entender que el estado de excepción ha inducido a una cultura jurídica que gravita entre lo posible e imposible, entre lo legal y lo no legal y, través de estas dinámicas se ha facilitado un salto hacia al no-derecho en el que no únicamente se ven involucrados particulares sino también funcionarios del propio Estado. Es importante mencionar que la Constitución Política de Colombia establece tres causas para decretar un estado de excepción: por guerra exterior, por conmoción interna y por emergencia, con el propósito de diferenciar los escenarios de la normalidad y de la anormalidad, aunque haciendo que inclusive este último esté sujeto al imperio de la Constitución. La respuesta que se brinda por parte del ordenamiento frente a circunstancias de anormalidad es jurídica. Los tres estados de excepción tienen notas comunes que se ponen de relieve en los siguientes principios: principio de taxatividad o *numerus clausus* de circunstancias extraordinarias, principio de formalidad, principio de proporcionalidad, y principio democrático que expresan una misma idea central. Los estados de excepción se definen, por contraste, a partir de la normalidad, y, en términos teleológicos, como dispositivos institucionales para retornar a ella.

Este tipo de situaciones indudablemente generan sospechas sobre la justificación y eficacia misma de las medidas de excepción, que en principio se producen con objetivos de paz y orden. También ha de tenerse en cuenta la consolidación en paralelo de una cultura anti-jurídica, que justifica esa búsqueda social y estatal de métodos alternativos al

derecho conducentes a lograr objetivos que sin lugar a dudas en su mayoría se situan en la ilegalidad a pesar de brotar de ella. Esta circunstancia pone de manifiesto que la cultura jurídica del país ha sido influenciada por el propio historial violento colombiano, que la conecta y justifica, en parte, a la necesidad de garantizar el orden público. Tal situación ha puesto de manifiesto la importancia de la fuerza pública en la historia constitucional (García, 2001, p.317).

En cualquier caso, la historia de Colombia muestra que sus Constituciones han tenido escasa aplicación, en beneficio de una permanente utilización de los mecanismos de excepción. En la época de la Regeneración (1878 – 1898), por ejemplo, el país estuvo gobernado con una norma “transitoria” durante un periodo de 24 años. Se trató de la Ley 61 de 1888, conocida también como la *Ley de los Caballos*, mediante la cual se autorizaba al Ejecutivo a reprimir administrativamente “los abusos de prensa” y “los delitos contra el orden público”. El pretexto que sirvió para que se expidiera dicha ley fue una ola de bandolerismo que se desató en algunas regiones del país y que entre sus excesos de crueldad llegó hasta desjarretar los caballos que no podían robarse, circunstancia que explica por qué aquella ley se conoció coloquialmente como de *los caballos*.

Posteriormente, en el gobierno de Miguel Abadía Méndez (1926-1930) se expidió la *Ley Heroica*: al finalizar esta década también finalizó la hegemonía conservadora, y se incrementaron las huelgas y movilizaciones obreras. El temor a la expansión de una revolución bolchevique hizo que el gobierno llevara a cabo acciones represivas y que acometiera una ofensiva jurídica contra esas manifestaciones y toda organización política que pudiera catalogarse como “socialista”. Una de las herramientas usadas fue precisamente la Ley 69 de 1928 de Defensa Social o *Ley heroica*, que estableció la censura a la prensa y convirtió en delitos las manifestaciones públicas de protesta y

“provocar o fomentar la abolición o el desconocimiento, por medios subversivos, del derecho de propiedad y la familia”. (Cajas, 2020)

De igual forma, el país vivió casi de manera permanente bajo un régimen de excepción desde el cierre del congreso en noviembre de 1949⁴², durante la presidencia de Mariano Ospina Pérez (1946-1950), hasta la promulgación de la Constitución de 1991.

Similar situación de excepcionalidad se dio durante el mandato de Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982), quien apelando al estado de sitio decretó el *Estatuto de Seguridad* en septiembre de 1978, un mes después de que tomara posesión como Presidente. Pocos días después la Corte Suprema de Justicia declaró que el estatuto fue era “exequible”, lo que ocurre con una norma es cuando su contenido se ajusta a la Constitución Política. Este decreto permitió el desarrollo de un poder excepcional propio de una situación de guerra, aunque aplicado a la conmoción interna, al otorgar a las fuerzas militares, entre otras competencias, facultades de policía judicial y de juzgamiento de civiles por consejos de guerra verbales, lo que se hizo con evidente desprecio de principios fundamentales del Estado de Derecho moderno tales como la presunción de inocencia (Jiménez, 2009, pp.83-87).

Este régimen de excepción, que debería ser de duración breve y transitoria, tal como lo establecía la Constitución de 1886 en su artículo 121 aún vigente por aquel entonces, terminó por convertirse en una categoría normal y cotidiana; es decir, que la anomalía o excepción se convirtió en la norma o normalidad, lo que tuvo como consecuencia (quizá no imprevista) graves vulneraciones de los derechos de la ciudadanía. Bajo su paraguas, los gobiernos de turno extendieron sus competencias legislativas a todos los aspectos sociales, sustituyendo de este modo al Congreso como

⁴² En noviembre de 1949, Mariano Ospina Pérez decreta turbado el orden público y clausura el Congreso mediante el Decreto 3520 (www.senado.gov.co)

legislador. Inevitablemente, la conversión de esta práctica en un elemento cotidiano del ejercicio del poder político desfiguró el régimen constitucional.

Esta situación *normal* de anormalidad constitucional sin duda ha alumbrado un Estado con características especiales, que gravita entre el constitucionalismo democrático y el autoritarismo, y que ha servido para intervenir y controlar los conflictos surgidos a lo largo de la historia social y política de la nación (García & Uprimny, 2005, pp.3-4).

Con la carta política de 1991 el poder constituyente quiso poner límites en su aplicación temporal y analógica a los estados de excepción o conmoción interior, y de este modo evitar abusos de poder y vulneración de los derechos humanos. Además, dispuso someterlo a un control por parte de los otros dos poderes, para evitar los abusos del gobierno. Sin embargo, las reformas que fueron introducidas para reforzar el principio democrático y los posteriores procesos de paz⁴³ se percibieron en algunos círculos de militares y de funcionarios del estado (jueces, parlamentarios, policías, e inclusive expresidentes entre otros) como una limitante para lograr derrotar militarmente el

⁴³ Después de la Constitución de 1991 se ha intentado dar una salida política al conflicto que históricamente ha tenido el Gobierno Nacional con grupos alzados en armas en Colombia, principalmente con grupos guerrilleros y paramilitares. En 1992, durante el Gobierno de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994) se logró por primera vez concretar una mesa de negociación conjunta con el ELN, las FARC-EP y miembros remanentes del EPL. En el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) nuevamente se intentaron acercamientos para hablar de paz con las FARC-EP. Estos acercamientos permitieron una reunión entre el Presidente de la República y el Comandante de las FARC-EP Manuel Marulanda Vélez “Tirofijo”, donde acordaron la desmilitarización de 42.139 km cuadrados en una zona denominada “zona de distensión”. Se reubicarían las tropas de las FARC-EP y llevarían a cabo los diálogos. Posteriormente, bajo el gobierno de Álvaro Uribe (2002 – 2010), que estuvo caracterizado por una política de “seguridad democrática”, enfocada a la lucha frontal contra las FARC-EP, se produjo un aumento importante en el gasto militar y en la profesionalización de las Fuerzas Armadas, con la finalidad de derrotar militarmente a las guerrillas. No obstante, de manera paralela existieron acercamientos con el grupo guerrillero de las FARC-EP. De igual modo, ese gobierno buscó acercamientos con las Autodefensas Unidas de Colombia (paramilitares), que llevó a que este grupo se desmovilizara en el año 2003. Durante el Gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018) se logró poner fin al conflicto con las FARC-EP iniciado en 1960 con el acuerdo conocido como el Proceso de Paz de Colombia, que sería firmado por las partes para poner fin al conflicto en Bogotá el 24 de noviembre de 2016. (Villarraga & Fundación Cultura Democrática, 2016)

conflicto, lo que llevó a que las instituciones con competencias sobre el orden público se situaran en la práctica fuera de esta legalidad.

Al respecto señalaba el profesor García Villegas (2009) que “de la cultura de la excepción se pasó a la cultura de la guerra sucia” (p.299). Es así como en los años noventa, la lucha contra los grupos subversivos cambió de método, y además del uso de los mecanismos propios del estado de excepción recurrió a otros abiertamente ilegales. También se sumaron a esta confrontación grupos paramilitares que fueron apoyados por amplios sectores de la sociedad, y que en muchas oportunidades reemplazaron al Estado en sus competencias.

Bajo el mandato de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en su primer periodo presidencial comprendido entre el 2002-2006, se expidió el Decreto de Conmoción Interior No. 1837 de 2002. En su parte motiva, el Decreto hizo mención a la inseguridad, al sometimiento del país bajo un “régimen del terror”, a la “prevención de actos de terrorismo” y estos entre otros fueron los argumentos que el gobierno esgrimió para tomar la medida. También en su exposición de motivos estableció una caracterización de la guerra sostenida y sus repercusiones en el desarrollo económico. De igual manera, se señalaba la existencia de un vínculo entre los grupos insurgentes y el fenómeno del narcotráfico, situación que condujo a un debilitamiento del carácter ideológico del conflicto.

El empleo recurrente del estado de excepción en Colombia pone en evidencia la poca capacidad para resolver los conflictos a través del aparato judicial, ante la preponderancia que se ha concedido a la reconstrucción militar de la sociedad, pasando por encima de su reconstrucción civil, en un entorno de constante conflicto. No obstante, el incremento desproporcionado del uso del estado de excepción para combatir el narcotráfico y las guerrillas no redujo sustancialmente los ilícitos, y, además, se fue

haciendo más complicado romper el círculo vicioso que esto supuso, ya que la utilización de la medida está ligada a la ineficacia e incapacidad del Estado por resolver los problemas (García Villegas, 2000, p.33-36).

La dificultad por romper el bucle puede explicarse en que el incremento del uso de la figura y la ineficacia estatal son concomitantes, y del mismo modo se justifican las razones invocadas por los gobiernos por conservar su uso. La fragmentación del poder institucional también se consolida como un efecto perverso, ya que el Estado no consigue controlar la pugna que surge entre los poderes armados, en el que participan sus propios agentes, y los mismos intentos de constitucionalizar el poder excepcional del Estado han desembocado en el debilitamiento del Estado Constitucional. (Mápura, 2019, p.40).

La situación descrita no es una situación del pasado, sino que sigue formando parte de la actual cotidianeidad. No extraña entonces que, recientemente, con la pandemia producida por el SARS-CoV-2, que produce la enfermedad respiratoria COVID-19⁴⁴, el Presidente de la República declaró el *Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica*, periodo en que el gobierno volvió a aprobar una lluvia de decretos con los que hacer frente la crisis desatada por el virus.⁴⁵

Por último, y dentro de las excepcionalidades que forman parte de la construcción de esta cultura jurídica colombiana pueden ser incluidas las figuras de amnistías y los indultos.

⁴⁴[https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)

⁴⁵ El Gobierno Nacional expidió cerca de 166 Decretos, sobre los cuales importantes académicos del país, juristas y Ong's (como el Centro de estudios jurídicos y sociales *Dejusticia*, que se dedica al fortalecimiento del Estado de Derecho y a la promoción de los derechos humanos en Colombia y en el Sur Global) solicitaron a la Honorable Corte Constitucional el Control de constitucionalidad automático de los más importantes por las medidas que implicaban; por ejemplo, los Decretos 457 del 22 de marzo de 2020, 531 del 8 de abril y 536 de 11 abril de 2020 entre ellas.

En muchas ocasiones, estas instituciones jurídicas han sido usadas por el poder ejecutivo con el fin de descriminalizar, olvidar o anular penas y delitos con el fin de que sean asumidas como figuras límite en los sistemas jurídicos. Estos instrumentos jurídicos han sido comunes a lo largo de la historia de la República colombiana, y así, han sido expedidos 63 indultos y 25 amnistías entre el periodo comprendido entre los años 1820 a 1995. Por otra parte, estas figuras han sido usadas también de manera deliberada ante delitos comunes, con lo que la distinción entre delitos políticos y delitos comunes desaparece, a la par que se devalúa su carácter, al ser aplicadas tanto a delitos graves como el homicidio o el desfalco del erario, como a delitos leves como la injuria y la calumnia (Aguilera, 2001, p.1).

En periodos recientes hemos asistido al indulto concedido a grupos paramilitares mediante la Ley 975 de 2005, durante el gobierno del presidente de la época, Álvaro Uribe Vélez (2002-2006). Sobre este episodio, numerosos estudios (Contreras & Andreu, 2015, p. 50) sostienen que este fue un indulto creado con el fin de garantizar la impunidad de los grupos paramilitares, muchos de cuyos miembros tenían en su contra condenas en sentencias ya ejecutorias. Ante tales evidencias, no es exagerado concluir que los estados de excepción, los indultos y las amnistías han propiciado un desvanecimiento de la línea que separa lo legal de lo ilegal en Colombia.

Finalmente, la tercera nota que define la cultura jurídica colombiana es su formalismo., expresión que aquí nos sirve para hacer referencia a la confianza, tal vez entusiasta, en las capacidades auto-poiéticas del propio sistema jurídico, el cual llevaría a cabo sus propias modificaciones, sin tener que recurrir a acciones deliberadas que impulsen los cambios legislativos. Este carácter formalista de la cultura jurídica colombiana se manifiesta de diversas maneras: desde un uso desmedido de los procedimientos, pasando por la preocupación por el embellecimiento del discurso y las

prácticas jurídicas, hasta llegar a una actitud que puede calificarse de veneración hacia las propias instituciones jurídicas (Mápura, 2019, p.45.).

El formalismo de la cultura jurídica colombiana ha sido puesto de manifiesto en algunos trabajos publicados, entre los que podemos destacar los elaborados por Cárdenas, Ortiz, Rodríguez, Sánchez, & Jaramillo (2016), Quintero Mosquera (2001) y Mápura (2019). Estos textos coinciden en señalar, en primer lugar, que, si bien por lo general en la mayoría de los países latinoamericanos la aplicación de las normas jurídicas implica un cierto grado de negociación con aspectos como la cultura y la estructura dominante de poder, en Colombia este supuesto no se cumple, ya que el derecho resulta ser demasiado sofisticado para el entorno social donde se aplica.

En segundo lugar, los cambios y transformaciones sociales se producen al margen del derecho, ya que este apenas consigue modificar las estructuras políticas, los comportamientos culturales, los imaginarios colectivos arraigados socialmente aun cuando mediante las normas jurídicas se ordenen cambios y se confíe en su capacidad transformadora (Mápura, 2019, p.56).

Finalmente, las normas jurídicas quedan restringidas al texto que las recoge y sistemáticamente incumplidas, es decir, inaplicadas y por tanto ineficaces. Y es que el incumplimiento de las normas jurídicas resulta ser otro de los elementos esenciales de la cultura jurídica colombiana conectado con el de excepcionalidad. Este elemento ha atravesado históricamente la conciencia colectiva colombiana, forjando una mentalidad incumplidora, procedente de dinámicas colectivas e individuales en complicidad muchas veces con el propio Estado, principal incumplidor de las normas, a través de las excepciones de las que se ha hecho mención.

El incumplimiento de las reglas como manifestación cultural se remonta a los tiempos de las colonias española y portuguesa, y aunque es un fenómeno recurrente en la cultura latinoamericana, no es un tema que haya sido suficientemente estudiado. Este fenómeno del incumplimiento, además, es parte esencial del fenómeno, más general, de la ineficacia del derecho en América Latina. Por su parte, las elites en América Latina han abusado del poder y han manipulado valores familiares, culturales y religiosos; circunstancias que han dificultado la construcción del Estado y de instituciones sólidas en la región. El menosprecio por el ordenamiento jurídico y por lo público en general se refleja en la justificación del desacato al derecho y del abuso del mismo, que las propias elites encabezan, evidencian cuando negocian la aplicación de la ley de acuerdo a sus necesidades (García Villegas, 2011, pp.171-172).

Al respecto, Keith Rossen ha manifestado que “la diversidad de medios destinados a transmitir la voluntad del rey hacia las colonias estaba casi duplicada por la diversidad de medios utilizados por los administradores de las colonias para frustrar esa voluntad”. (Rosenn, 1984, p.9)

El incumplimiento de las reglas fue asumido entonces como un reflejo de la cultura de la colonia que migró a las instituciones de la nueva república de Colombia, las cuales fueron incapaces de erradicar del imaginario popular que quienes ostentaban el poder eran usurpadores, situación que permitía a los individuos revestidos por un derecho natural a defenderse y revertir las disposiciones impuestas por los gobernantes (Mápura, 2019, p.58).

El profesor García Villegas (2011) ha intentado caracterizar este fenómeno cultural del incumplimiento a partir de tres perspectivas. En primer lugar, se refiere a la estratégica, según la cual, la gente incumple tras hacer un cálculo en torno al beneficio de la obediencia. El ser humano, como actor racional reflexiona acerca de los efectos de su

incumplimiento y si la sanción que acarrea puede ser evitada, no es grave o no se compadece con los beneficios a obtener. En segundo lugar, está la perspectiva cultural, por la cual la razón de desacatar las reglas jurídicas radica en que los valores que de estas se derivan se encuentran en un nivel de importancia inferior a otros como, por ejemplo, los valores familiares, religiosos y morales. En último lugar, la perspectiva política explicaría que los individuos incumplen las reglas como acto de resistencia frente a una autoridad. Desde esta perspectiva, la sociedad se encuentra bajo la dominación de un grupo de usurpadores y las instituciones carecen de legitimidad, lo que supone para el subordinado una motivación para incumplir las reglas (García Villegas, 2011, p. 162-164).

Los fenómenos y aspectos tratados en este capítulo conforman el telón de fondo de los programas e innovaciones que en años recientes se están aplicando a los estudios jurídicos y que están inspirados por los postulados de una economía dirigida a la producción constante de conocimiento nuevo. A su descripción y análisis se dedica el siguiente y último capítulo de esta tesis, tras el cual se podrá señalar, en las conclusiones finales, lo que cambia y lo que perdura del pasado en la Colombia actual, en relación a la formación de sus juristas.

CAPÍTULO V

PROGRAMAS E INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR DE LA COLOMBIA ACTUAL

Introducción

Teniendo en cuenta el telón de fondo que ha arrojado el análisis de los precedentes en el tratamiento de la educación de los juristas y de las notas que se han detectado como más características de la cultura jurídica colombiana, según se ha abordado en el epígrafe anterior, en las próximas páginas se buscará delimitar y analizar cómo se manifiestan los postulados de esta economía global volcada hacia el conocimiento como aprendizaje o transformación del conocimiento previo en la educación jurídica colombiana., lo que se hará a tenor de sus programas de estudios y el sentido y las experiencias de innovación aplicadas al desarrollo de los mismos.

En este sentido, hay que señalar que, en la actualidad, y como también se ha tratado de poner de manifiesto en los capítulos iniciales, se asiste a un proceso de mercantilización y computarización del conocimiento en general, que también afecta al ámbito jurídico. Se trata como se vio de un proceso promovido e institucionalizado por organismos de carácter multilateral como la OCDE, la UNESCO, la UE o el BM y otros organismos regionales, abriéndose paso en las agendas políticas de los Estados, circunstancias que retratan una nueva fase del capitalismo que ha sido denominado por estos mismos organismos como *economía del aprendizaje*⁴⁶. Estos cambios están

⁴⁶ Recordemos que esta expresión es utilizada para referenciar una etapa del modo de producción capitalista en la que las relaciones socio-económicas (infraestructura) y jurídico-políticas (superestructura) giran en torno a una concepción del conocimiento que es el resultado de la transformación de la información o conocimiento explícito en nuevo conocimiento, todo lo cual es objeto de mercantilización

implicando a su vez una transformación de los sistemas jurídico-políticos cuya característica principal es la regresión de la legalidad estatal y de las instituciones públicas que se ocupaban del control de su aplicación.

Estas circunstancias nos llevan a reflexionar en torno a si el proceso de formación de las profesiones jurídicas y el ejercicio mismo de la profesión podrían estar también gravitando al margen de la organización política de los Estados, su derecho y su cultura jurídica ; o como si el derecho (su creación, interpretación y aplicación) estuviera al margen de la esfera pública y correspondiera estrictamente a la esfera privada, representada en una economía de mercado en la que se intercambian bienes y servicios entre particulares y empresas . Pareciera entonces que, las relaciones humanas se redujeran al intercambio comercial habitual en el contexto privado, en donde las relaciones son reguladas a través de contratos y las controversias son resueltas con mecanismos habituales de resolución de conflictos que discurren al margen de las jurisdicciones de los Estados y sin la intermediación ni colaboración de las profesiones jurídicas.

Por lo demás, en el contexto de la economía del aprendizaje el conocimiento parece reducido a su vez a innovaciones tecnológicas mercantilizables, junto a los individuos que las producen, y cuando este modelo de industria e innovación imperante es extrapolado a las profesiones jurídicas sin la práctica de un ejercicio reflexivo y ponderado, en el que se preste atención a cada una de sus especificidades, las consecuencias pueden ser que estas profesiones terminen siendo reducidas a industrias, básicamente a industrias de servicios, a empresas intensivas de conocimiento (colectivo que por demás se ha consolidado como uno de los más potentes dentro del contexto económico) (Ruiz Resa, 2017a, p.17).

Colombia y su educación jurídica, así como el tratamiento y consideración de las profesiones jurídicas no se encuentran al margen de dicha situación, y para analizar cómo se manifiesta, en este capítulo nos detendremos en el análisis de los programas de estudios jurídicos que se están desarrollando bajo estos postulados, si bien antes tendremos en cuenta el marco regulador que contextualiza y canaliza estas transformaciones así como la persistencia del modelo de formación jurídica en torno al modelo de la dogmática jurídica, que funge como punto de partida de estos nuevos programas, entre cuyos objetivos principales se encontraría la superación del modelo anterior.

1. Marco regulador de la educación jurídica en Colombia: tratamiento específico y contexto general

La reglamentación de la educación jurídica en Colombia ha tenido un abundante desarrollo normativo en las últimas décadas, cuya comprensión requiere tener en cuenta los cambios que ha supuesto respecto al menos los últimos 50 años, en los que también se produjeron importantes transformaciones. Se trata de un período en el que la aprobación de la Constitución de 1991 indiscutiblemente marcó un antes y un después en la concepción no únicamente de la formación jurídica sino de la educación en general y de la misma estructura del Estado. Este recorrido normativo, que iniciará desde principio de la década de los años setenta, nos permitirá dimensionar el abundante flujo regulatorio que se ha dado en torno a la formación de juristas en el país.

Partiremos entonces en 1970, año en el que se expidieron los Decretos 970, 971 y 1391, este último dado para aclarar el 971. Específicamente, el Decreto 970 promovió las reformas de los estudios de Derecho. Posteriormente, en 1974 se expidieron el Decreto

1189, mediante el cual se fijaron requisitos para la apertura, funcionamiento y aprobación de programas de estudios de derecho, y el Decreto 1229, el cual reglamenta el discernimiento del título de doctor en derecho. Luego mediante el 1837 se derogaría el Decreto 1229 y se reglamentó nuevamente el discernimiento (defensa) del título de doctor en derecho. Finalmente, en ese mismo año 1974 se expidió el Decreto 2670, que introduce algunas modificaciones al Decreto reglamentario número 1887 del 30 de agosto de 1974, puntualmente su artículo 8° en el cual establece que: El año de judicatura o de servicio profesional opcionales se realizará siempre con posterioridad a la aprobación de todas las asignaturas del programa y puede presentarse por períodos continuos o discontinuos y señala explícitamente en que cargos.

En el año de 1977 se promulga el Decreto 225, el cual establece el plan de estudios para la carrera de Derecho y adiciona el Decreto 1189 de 1974. El Decreto 118 reglamenta los decretos 3156 y 3157 de 1968, 1277 de 1973 y 970 de 1970. Además, determina los requisitos que deben reunir los institutos de especialización y de post-grado en ciencias jurídicas. El Decreto 1018 modifica el Decreto número 225 de 1977 y con el Decreto 0765 se reglamentan los artículos 30, 31 y 32 del Decreto -Ley 196 de 1971, y se regula la prestación del servicio profesional para optar al título de abogado. A continuación, en 1990 se expide el Decreto 3200, que se derogaría por el 1221 de 1990, con el cual se aprueba el acuerdo número 60 del 24 de mayo de 1990. Este acuerdo, emanado de la junta directiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), determina los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de derecho. Cabe mencionar que todo este desarrollo normativo se halla en la actualidad tácitamente derogado, es decir, que la totalidad de normas que sirvieron como insumos para la expedición del Decreto 1221 de 1990 carecen de vigencia con la expedición de la Ley 30 de 1992.

Es importante hacer mención del abundante marco regulatorio para indicar el terreno movedizo sobre el que se pretendía cimentar la enseñanza del derecho en el estado colombiano, pues pone de manifiesto, por decirlo en palabras del Profesor Monroy Cabra (1999), la imprevisión del legislador y de los funcionarios competentes para reglamentarlo (p.167).

Como se ha indicado en capítulos anteriores, a partir de la Ley 30 de 1992, la concepción de la educación en Colombia rompe los paradigmas vigentes hasta ese momento, ya que esta ley desarrolla el principio de la autonomía universitaria. Este se hallaba ya queda consignado en el artículo 69 de la Carta magna, norma que defendió además la autonomía curricular de los programas de pregrado e imponía un esquema de desregularización por parte del Estado. A este respecto, se le quitaban las competencias relacionadas con la regulación administrativa y académica sobre las instituciones que ofertaban programas universitarios.

Otra etapa importante en estas dos últimas décadas se inicia con la expedición de una serie de decretos que buscan reglamentar estándares mínimos de calidad en la Educación Superior, y que imponen la obligatoriedad de un registro calificado. Así se materializó a través del Decreto 2566 de 2003, mediante el cual se establecieron las condiciones mínimas de calidad y otros requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. De igual manera se expidió la Resolución 2768 de 2003 a través de la cual el Ministerio de Educación definió las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho, en desarrollo del decreto mencionado, que definió las características de calidad de los programas de derecho en el nivel de pregrado.

Finalmente, la última etapa inicia con la expedición de la Ley 1188 de 2008 a través de la cual se reguló el registro calificado de programas de educación superior y se

dictan otras disposiciones. No obstante, esta norma no hace ninguna modificación de la educación jurídica específicamente, lo que significa que la vigilancia y control de los programas de pregrado en derecho únicamente están siendo reguladas por la normatividad genérica de educación superior, existiendo una orfandad normativa específico en los programas de derecho (García & Ceballos, 2019).

De lo anterior se puede concluir que la insuficiencia de la regulación en la formación jurídica en las facultades del país ha desembocado en un crecimiento exponencial de programas a lo largo y ancho de la geografía nacional, sin unos estándares mínimos de calidad, lo que ha repercutido en el exponencial crecimiento de los profesionales del derecho en una sociedad en la que el número de los juristas es mucho mayor que en otros países con similar censo poblacional.

Así pues, podemos concluir que el marco regulatorio vigente de la educación jurídica en Colombia, en el que se evidencia la ausencia de una reglamentación específica para la formación jurídica en Colombia, queda conformado por las normas reunidas en la siguiente tabla:

DOCUMENTO NORMATIVO O LEGAL		AÑO DE EXPEDICIÓN	ASUNTO
LEY	1188	2008	Por la cual se regula el registro calificado de educación superior y se dictan otras disposiciones
DECRETO	1075	2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
DECRETO	2566	2003	Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones

Tabla 1. Marco Legal de la formación jurídica en Colombia. (Elaboración propia)

2. La persistencia del modelo dogmático como punto de partida

Los elementos característicos de la educación jurídica en América Latina que identificaba Peña Gonzales a finales de la década noventa del siglo pasado (citado por Montoya 2005, p.36) son un currículo con orientación hacia una cobertura de las normas, dirigido principalmente a los códigos, con un método de enseñanza formalista y ritualista, en el que los esfuerzos se encauzan de forma enfática en memorizar y en aprehender la información que imparte de forma casi irrefutable el profesor.

Estas mismas características las identifica la profesora Josefa Ruiz Resa (2014) quien manifiesta que: *“los aprendices de jurista se forman en el seno de esta forma de teorizar el derecho, que no se limita a describirlo sino a desarrollarlo o desenvolverlo, para hacer de él un sistema ordenado y corregido en sus deficiencias (contradicciones, lagunas o repeticiones). Este sistema así configurado corresponde a lo que en realidad se entiende que es el derecho en los estudios universitarios, al fin y al cabo, un derecho científico que emana de una ciencia jurídica de metodología predominantemente idealista/esencialista, y que se transmite en los escritos (manuales y tratados) de sus cultivadores.* (Ruiz Resa, 2014, p.257)

En el caso de la educación de jurídica colombiana el Ministerio de Justicia en 1995 realizó un diagnóstico que arrojó como resultado que el proceso de instrucción de los juristas estaba caracterizado por un enfoque generalista del currículo que de cierto modo restringe las opciones laborales diferentes a las que tradicionalmente imperan; dentro de las que hacen dominio la memorización de códigos, leyes, normas, apartando del proceso instructivo la formación del criterio jurídico y la investigación, tanto de los futuros juristas como de los docentes, salvo contadas excepciones.

Habría que decir que este panorama coincide con el diagnóstico emitido por reflexiones académicas elaboradas desde diversas perspectivas críticas, las cuales consideran la educación jurídica como un espacio de reproducción formalista e ideologizado del saber. Entre ellas podemos ubicar a Duncan Kennedy⁴⁷, quien desde la perspectiva del movimiento Critical Legal Studies, ha venido cuestionando el carácter ideológico de la educación jurídica, que puede ser demostrado en el contenido de las mallas curriculares de los programas.

Al respecto Kennedy (2012, p, 28-29) señalaba que existe un núcleo duro que gravita alrededor de lo que denomina como *doctrina* y que se trata de un cuerpo teórico racional, coherente y sólido que exalta los valores ligados a la autonomía, la propiedad y la libre competencia. De la misma manera detecta, desde sendas perspectivas como estudiante y maestro de dos prestigiosas universidades norteamericanas, la existencia de una periferia más heterogénea en la que aparecen asignaturas o cursos de un estatus menor, en los que se incluyen además los cursos interdisciplinarios y los valores que se relacionan con la solidaridad; entre este conjunto se encuentran entonces las asignaturas que corresponden o pertenecen a otras áreas del conocimiento que estuvieron relacionadas con disciplinas que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, con ocasión de la construcción del Estado de Bienestar, como el derecho laboral o el derecho administrativo.

Colombia, al igual que los países de la región, ha sido blanco de críticas reiteradas sobre la educación jurídica, entre ellos los trabajos de Duro Dias (2015), Elgueta Rosas (2021), Silva García & Pérez-Salazar (2021), entre otros. En otros países, como en México, por ejemplo, la educación jurídica se ha considerado centrada en la transmisión

⁴⁷ Es un profesor emérito de Jurisprudencia General en la Facultad de Derecho de Harvard. Conocido como uno de los fundadores del movimiento Critical Legal Studies en el pensamiento jurídico.

de modelos teóricos y jurídicos del siglo XIX, además de basarse en manuales del mediados del siglo pasado y compilaciones de normas y jurisprudencia, lo que repercute en una inadecuada preparación de sus juristas en términos de relevancia social (Fix-Fierro & López-Ayllon, 2003).

La educación jurídica en la Argentina por su parte, ha centrado su proceso en la transmisión de textos legales, con nulos espacios de confrontación. Se fomenta un 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).

Así también podríamos hacer mención de otros países como Venezuela o Chile, países en los cuales investigaciones elaboradas, por Pérez Perdomo (2003 y 2016) y por Inzunza, Assaél & Scherping (2011), respectivamente, evidencian la necesidad de reformas de carácter sustancial que logren superar el legalismo, la rigidez pedagógica y la memorización. Es decir, esta situación parece repetirse de manera reiterativa en la educación jurídica latinoamericana desde el siglo pasado, por lo que, si no se supera, difícilmente logrará convertirse en un eje fundamental en términos de transformación social.

Al respecto Montoya Vargas (2005, p.37) cuestiona cuáles son las razones que explican la persistencia de una tradición cuyo valor educativo y relevancia social resultan tan escasos, frente a lo cual plantea que la ideología que subyace a la forma en que concibe el derecho juega un papel central en el mantenimiento de este estado de cosas. Esto es: “estudiar derecho es estudiar un sistema coherente y auto fundado de normas cuyos fines se dan por supuestos o cuya consideración simplemente se ignora se estudia derecho”. En segundo lugar, señala las nulas respuestas que se han dado a una crisis ampliamente diagnosticada en los últimos cincuenta años con relación a la forma de la enseñanza del

derecho, estos dos elementos resultan determinantes en el mantenimiento del *statu quo* en el proceso de formación jurídica.

3. Incremento, descontrol y desigualdad en los programas de estudios de las Facultades de Derecho colombianas

Como se ha venido señalando anteriormente en este trabajo, la educación superior en América Latina ha tenido una expansión importante en las últimas décadas, lo que ha supuesto una mejora en las posibilidades de acceder a la a las aulas universitarias. (CEPAL, 2004, p. 457).

En consecuencia, el aumento de personas graduadas de las facultades de derecho se ha incrementado y en algunos países, particularmente en las últimas cuatro décadas, este crecimiento ha sido acelerado. En muchos lugares inclusive se ha multiplicado (hasta por ocho, como en México, o por cinco, en Venezuela) la presencia de abogados por cada 100.000 habitantes. Esta disponibilidad de juristas titulados puede resultar en cierto modo muy oportuna en una época en la que, precisamente, se viene detectando un escaso aprecio por la legalidad. Se trata de una característica que, como se ha apuntado ya en otras partes de esta tesis, comparten la mayoría de culturas jurídicas latinoamericanas, peculiaridad que supone en todo caso un obstáculo en la consolidación de los procesos de democratización. Por lo demás, también se ha detectado que el crecimiento exponencial de los profesionales se ha asociado a cambios propios de la composición interna de los países (Bergoglio, 2007, p.11).

Es importante recordar también que en Colombia y gracias a la autonomía universitarita que, según se ha dicho, está consagrada en su Constitución , la ley que organiza la Educación Superior y las demás normas concordantes, se reconoce a las

instituciones de educación superior el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales. Las Instituciones pueden así determinar también la organización de los programas académicos. Es por esto, que en esta investigación se usa la expresión “facultad” o “programa” de forma indistinta, ya que en términos prácticos se refiere a lo mismo, el órgano administrativo y decisivo de la carrera de derecho en una institución universitaria.

En este contexto, el aumento de los programas de formación jurídica universitaria ha sido significativo en Colombia, en las últimas décadas, aunque el aumento exponencial se ha dado primordialmente después de la expedición de la nueva Constitución Política en 1991, tal como lo demuestran los datos. Como respuesta al fenómeno del abismal crecimiento de los programas de derecho, el Estado colombiano ha intentado en varias oportunidades regularlo, imponiendo estándares más estrictos en términos de calidad. No obstante, estos intentos han resultado insuficientes, pues no se ha logrado detener el crecimiento de los programas ni tampoco establecer controles rigurosos en términos de calidad. Este crecimiento se da en su gran mayoría en instituciones de carácter privado.

La siguiente gráfica refleja el crecimiento de los programas de estudios derecho ofertados en las últimas cinco décadas:

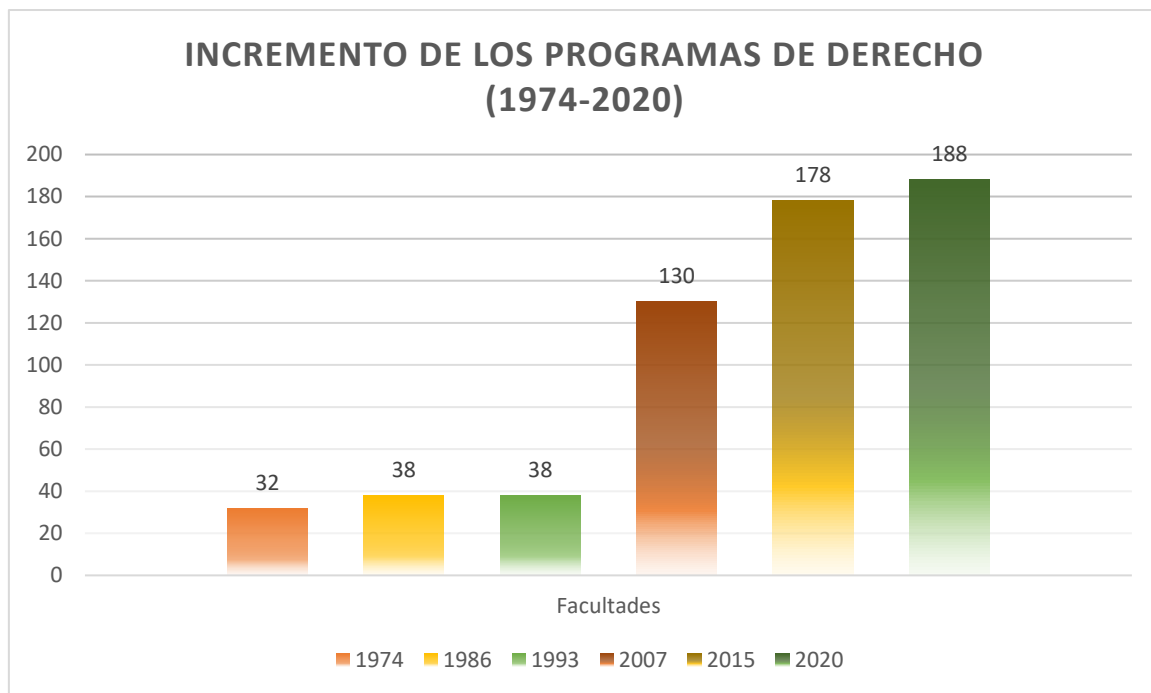


Figura 1. Incremento de los programas de derecho en Colombia. Fuente: SNIES-MEN (Elaboración propia)

Como puede apreciarse en la figura anterior, mientras que en 1993 existían 38 programas de derecho, para el año 2015 esa cifra aumentó hasta llegar a 178 (Salamanca, 2010a, p. 113). De estos, 142 programas pertenecían al sector privado, es decir el 79.77 %. Para el año 2020 de los 188 programas 153 pertenecen al sector privado, lo que representa el 80.95 %.

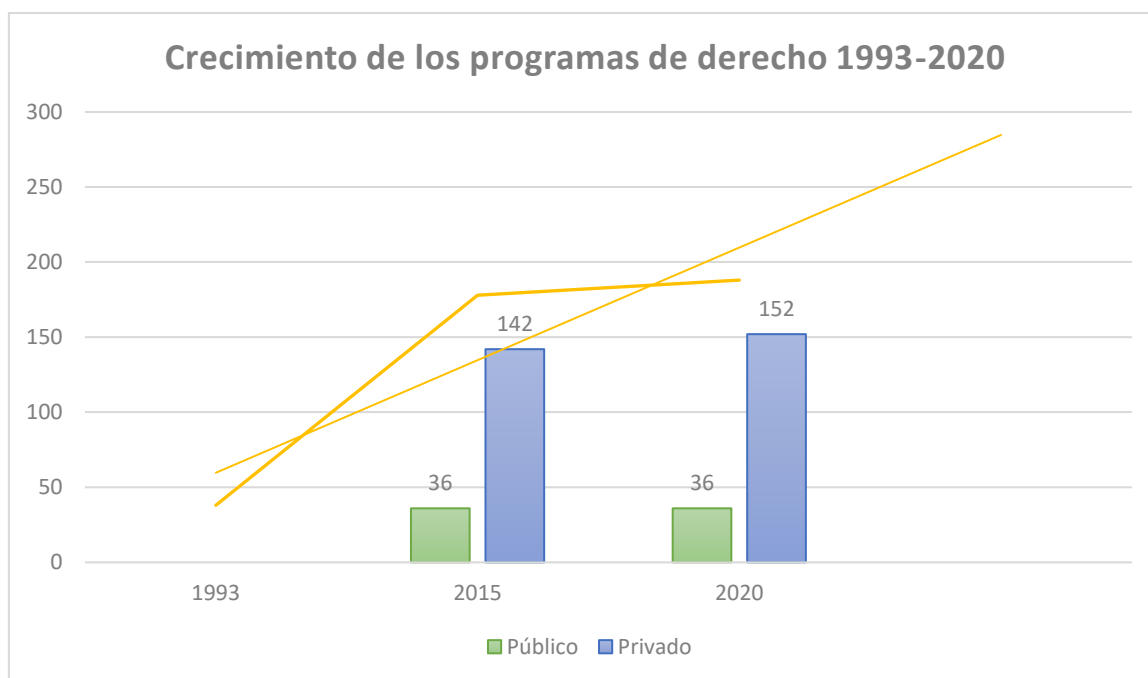


Figura 2. Incremento de los programas de derecho periodo 1993-2020 Fuente: SNIES-MEN (Elaboración propia)

El crecimiento de los programas de derecho en las facultades colombianas, pasaría de 38 programas en 1993 a 188 en el año 2020, lo que representa un crecimiento del 80.31 % en ese periodo, entre las que se incluyen instituciones públicas y privadas. Tan solo en los últimos 5 años el crecimiento de los programas de derecho fue de 10, lo que significa, que abrieron la oferta en promedio dos programas por año.⁴⁸ Una característica de este crecimiento fue presentada García Villegas M. & Ceballos Bedoya M. A (2019), en cuyo estudio exponen que muchas de las universidades que empezaron a ofertar los programas de derecho en la mayoría de los casos no tenían ni la infraestructura, ni el personal académico, ni bibliotecas suficientes, siendo estos unos estándares mínimos de calidad.

En términos geográficos, la creación de nuevas facultades se fue extendiendo entre las regiones, lo que supondría el fin del monopolio exclusivo de las ciudades grandes e importantes. En el año de 1992 únicamente se podían cursar estudios de derecho en 12

⁴⁸ Es Preciso aclarar que algunas universidades ofrecen el mismo programa en varias sedes, un ejemplo es la Universidad de Pamplona que oferta el programa en el Municipio de Pamplona y en el Municipio de Villa del Rosario (Cúcuta). Sin embargo, en la información del Ministerio de Educación Nacional únicamente aparece registro de Pamplona.

departamentos; en el año 2007, esa cifra ascendió a 25 departamentos. En el año 2020 el programa se oferta en universidades ubicadas en 27 departamentos del país.

En este escenario se reducen significativamente los costos educativos, al tener la posibilidad de vivir en el hogar de su familia y alimentarse ahí igualmente, aminorando de cierto modo los gastos de desplazamiento, alojamiento y manutención, lo que permite a que personas de recursos más limitados puedan acceder a estos programas

La siguiente figura muestra la ubicación geográfica de las facultades de derecho en el territorio nacional y su concentración en algunas regiones del país, evidenciando que existen sin embargo algunos departamentos en los que no se han establecido facultades de derecho. Vale la pena aclarar que cuatro de los cinco departamentos que no cuentan con una facultad de derecho (Amazonas, Guainía, Guaviare, Vaupés, Vichada) se encuentran en la región amazónica, y el quinto departamento, San Andrés, es una isla ubicada en el mar Caribe⁴⁹.

⁴⁹ Este departamento presenta unas circunstancias excepcionales respecto al resto del país, pues para proveer cargos públicos en el Departamento de San Andrés y Providencia, la Corte Suprema de Justicia advirtió que ningún profesional del Derecho que aspire a asumir funciones de juez en San Andrés puede ignorar el inglés tal como se habla dentro del archipiélago, pues al usuario no se le puede exigir que hable una lengua distinta a la autóctona para acceder al derecho fundamental a la administración de justicia. Así se pronunció luego de que el Consejo de Estado nombrara dos magistrados en el Tribunal Contencioso Administrativo de ese departamento. Lo anterior en concordancia con lo manifestado por la Honorable Corte Constitucional en la Sentencia C-086 de 1994, que se refirió a la necesidad de que servidores públicos hablen la lengua de los habitantes del lugar en el que trabajan

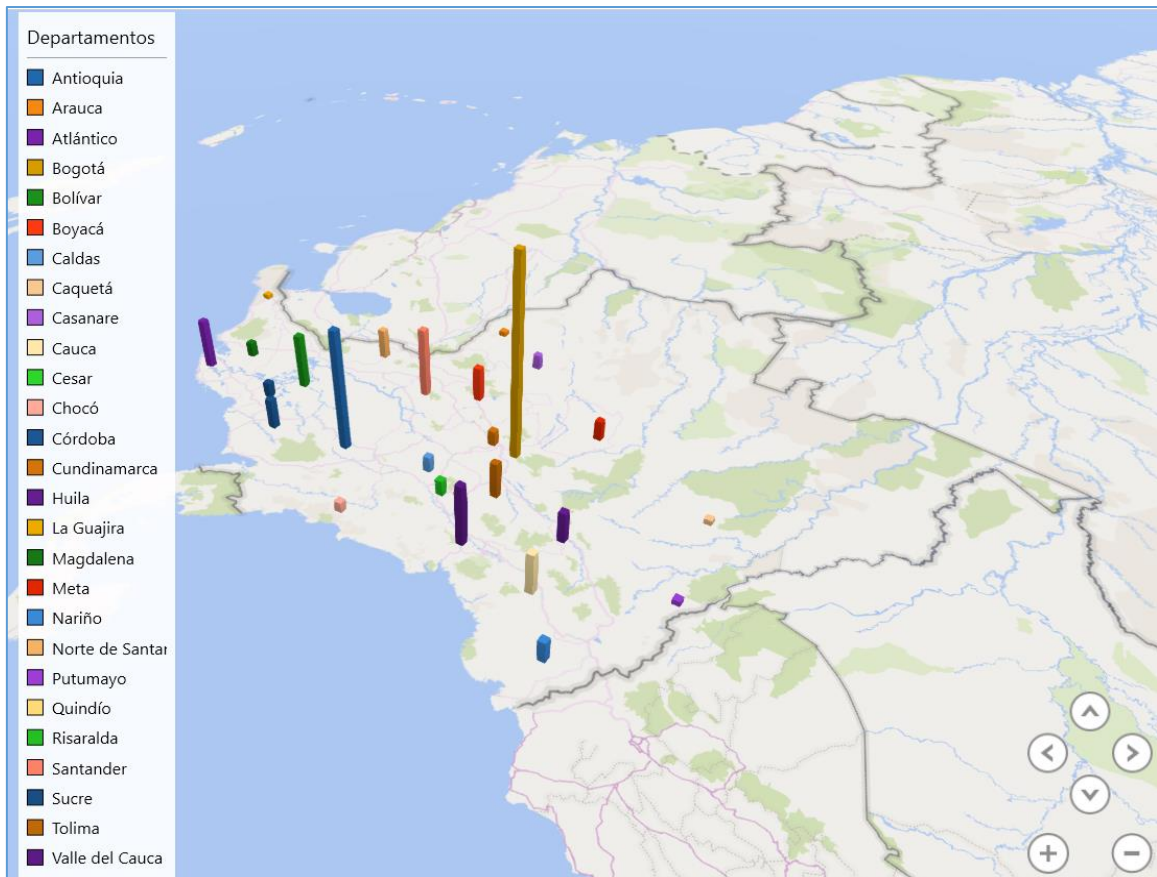


Figura 3. Ubicación geográfica de las facultades de derecho en el territorio nacional (Elaboración propia)

La gráfica que se presentan a continuación señala el número de universidades que ofertan estudios jurídicos por departamentos y el número de instituciones de educación superior con acreditación para hacerlo.

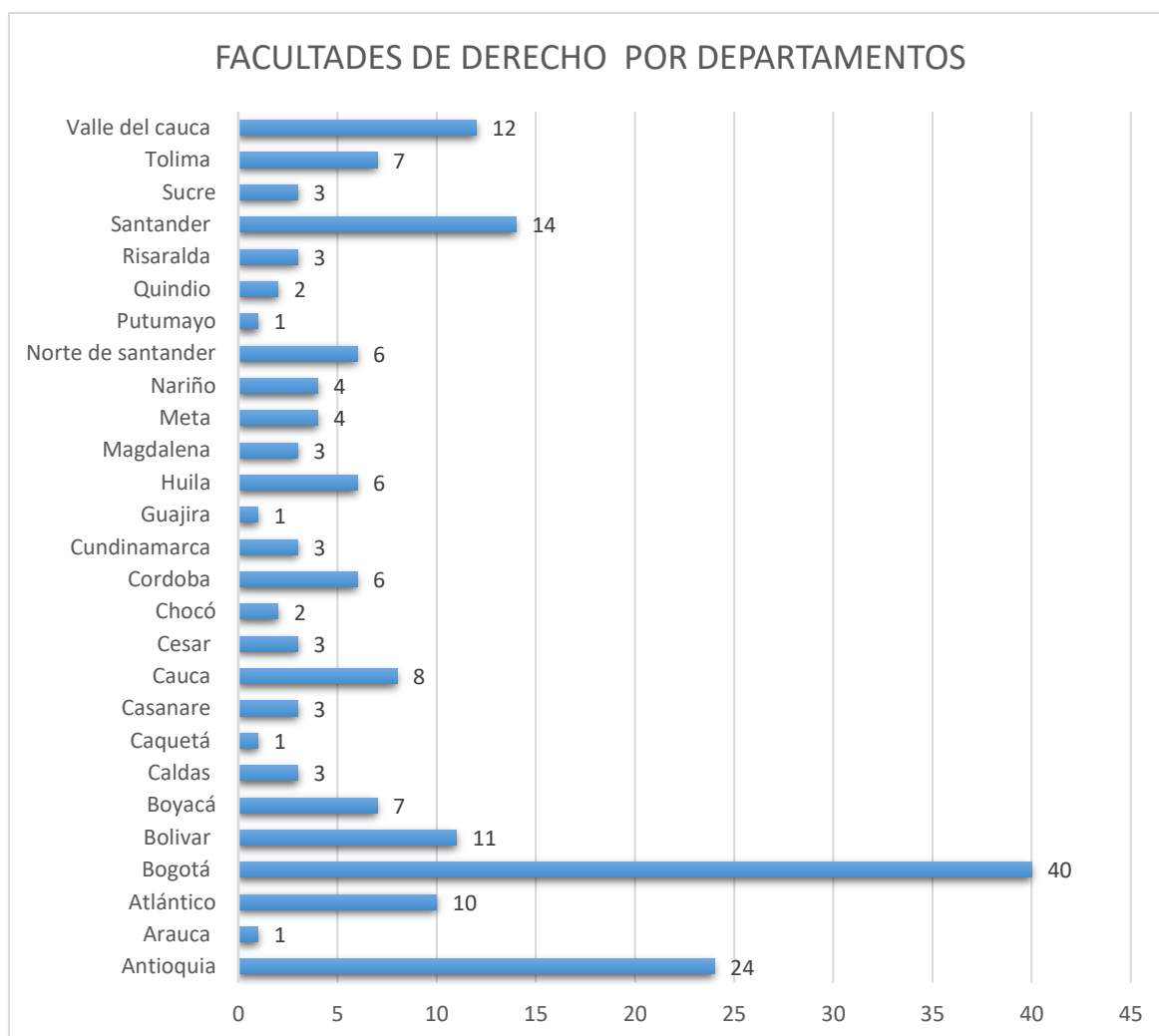


Figura 4. Universidades acreditadas para ofertar estudios jurídicos por departamentos. (Elaboración propia)

Aunque resulta evidente que se ha presentado una expansión considerable en el país de oferta académica, esta conclusión inmediata no es sin embargo demasiado optimista. El Ministerio de Educación Nacional y otros organismos como la CEPAL han desarrollado estudios que evidencian que aún existen desigualdades en términos económicos, étnicos y de género. Pese a los intentos por democratizar los estudios de educación superior, haciéndolos más accesibles a toda la población y garantizando la igualdad de oportunidades, esta realidad es común en los estudiantes de la mayoría de áreas del conocimiento, y no solo se da en los estudios jurídicos.

Al respecto, podemos mencionar que, aunque exista una expansión de la oferta académica de estudios de derecho respecto a décadas anteriores, se presenta ahora una

devaluación de la calidad académica. Por lo demás, la heterogeneidad social de los futuros y futuras juristas, y adicionalmente el título de abogado/a no logran garantizar por sí solos el acceso a ciertas elites políticas, sociales, económicas, académicas (Ceballos, 2017, p.86).

Ahora bien, resulta también importante evidenciar una profunda disparidad en términos de calidad de las instituciones universitarias, de acuerdo a la región donde se ubican sus sedes. La gran mayoría de las que han recibido Resolución de Acreditación de Alta calidad otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional están concentradas en ciudades grandes e importantes, según se muestra en la siguiente gráfica:

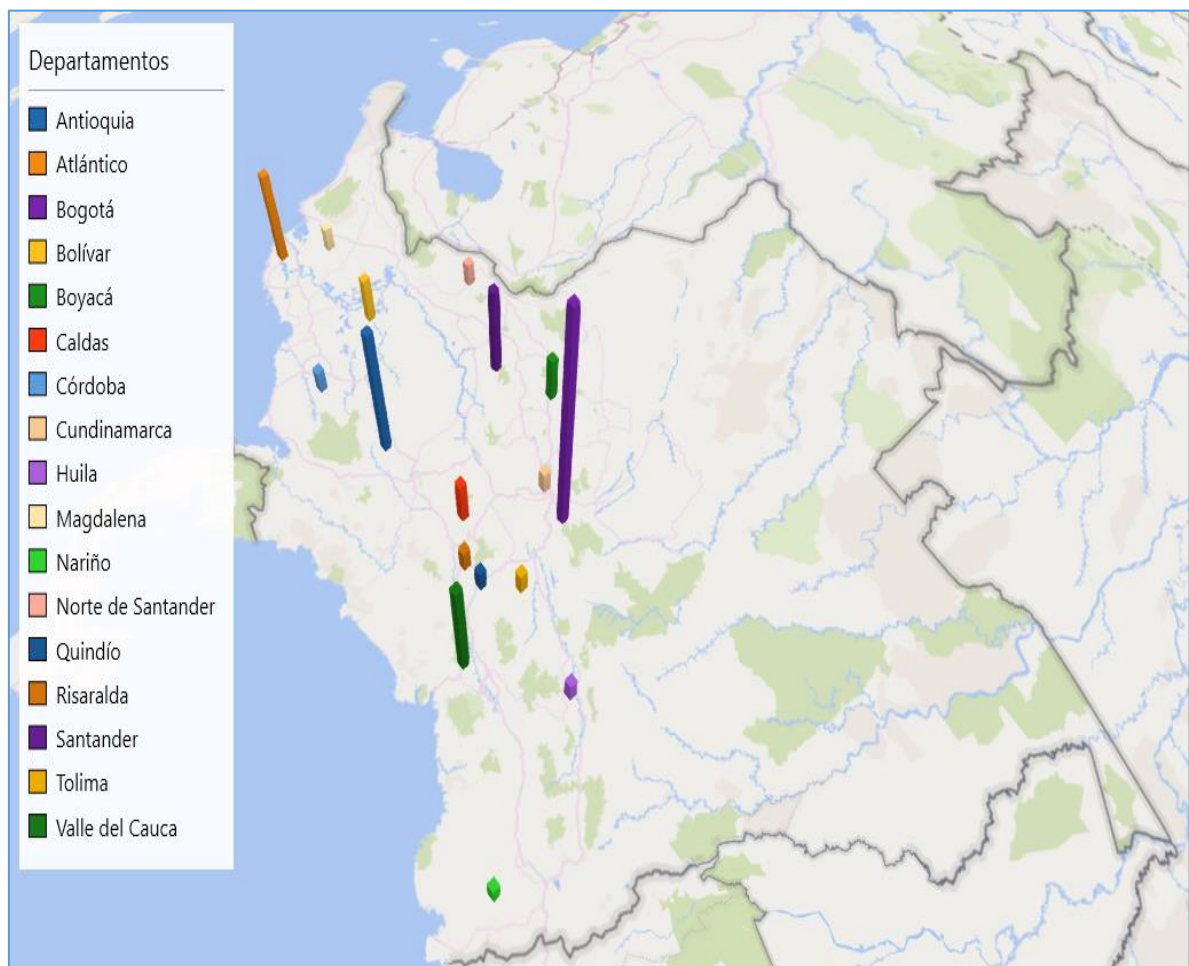


Figura 5. Universidades con acreditación de alta calidad otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional por Departamentos. (Elaboración propia)

Esta próxima figura muestra que de los 27 departamentos en los que se oferta el programa de derecho, únicamente 17 departamentos han logrado recibir la Acreditación de Alta Calidad, lo que representa un 62%, es decir, en términos geográficos un poco más de la mitad del total de los departamentos que conforman el territorio nacional.



Figura 6. Facultades de Derecho de alta calidad por Departamentos. (Elaboración propia)

Los departamentos que no tienen programas de derecho con Acreditación de Alta Calidad son Arauca, Caquetá, Casanare, Cauca, Cesar, Choco, La Guajira, Meta, Putumayo y Sucre, es importante mencionar que dichas regiones históricamente han sido departamentos pobres, con poca presencia del Estado fuertemente golpeadas por la violencia y con una gran presencia de grupos armados ilegales. Estas regiones poseen sin

embargo una gran riqueza natural, de biodiversidad, de explotación minera y ganadera. Además, esas regiones están ubicadas en puntos geográficos estratégicos, por lo cual se han convertido en corredores para grupos al margen de la ley.

Este fenómeno en el que la calidad educativa y las instituciones universidades mejor calificadas se concentran en determinadas áreas geográfica y en el que se excluyen algunos departamentos, también queda de manifiesto en las ciudades, ya que, las facultades con mejor calificación en términos de calidad donde se forman los juristas del país, igualmente constituyen una mínima proporción, pues la mayoría se ubican en capitales de departamentos.

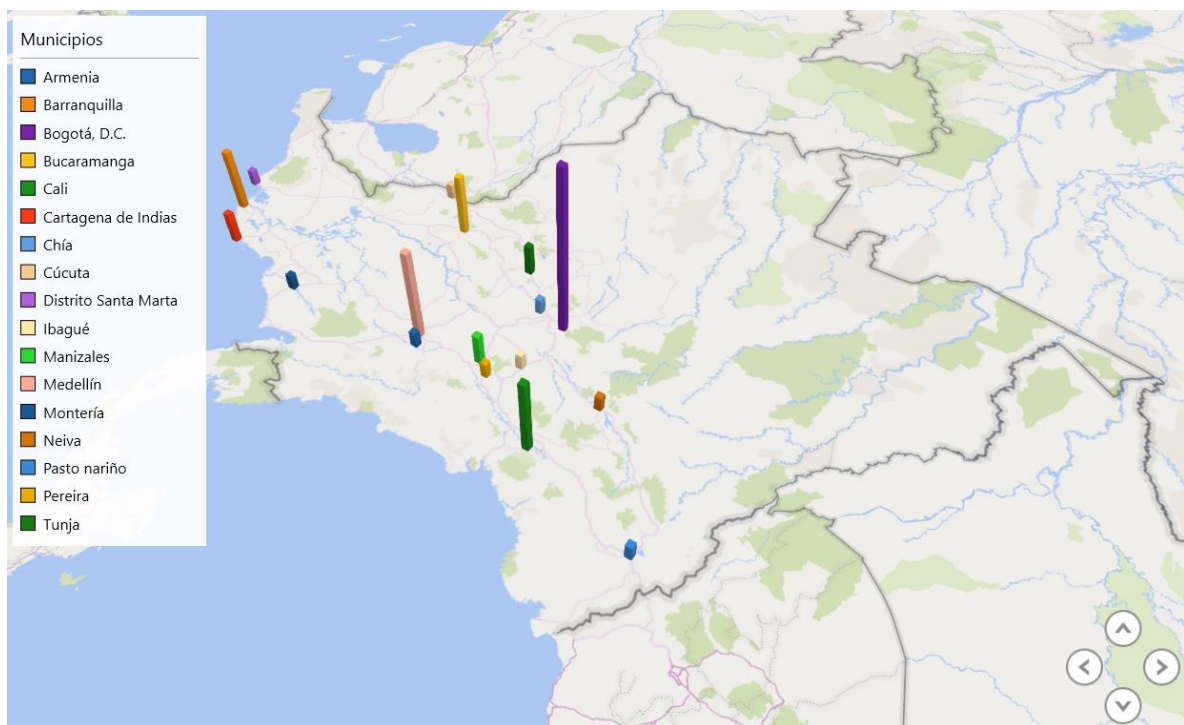


Figura 7. Ciudades con universidades con acreditación de alta calidad otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional por Departamentos. (Elaboración propia)

Por su parte, la concentración en las ciudades de las instituciones con Acreditación de Alta Calidad se da en 17 de las 52 urbes donde se imparte el grado en derecho, todas ellas capitales de departamento, salvo la Universidad de La Sabana que se ubica en el

municipio de Chía (Cundinamarca). No obstante, se trata de un municipio ubicado en la Provincia de Sabana Centro, a 10 km al norte de Bogotá, lo que la hace parte de su región metropolitana.

En cuanto a las ciudades cuyas facultades de derecho no tiene acreditación de Alta Calidad son Aguazul, Apartadó, Arauca, Barrancabermeja, Bello, Cajicá, Carepa, Cartago, Chiquinquirá, Duitama, Envigado, Espinal, Florencia, Garzón, Honda, Mocoa, Palmira, Pamplona, Pitalito, Popayán, Quibdó, Quibdó, Santander de Quilichao, Riohacha, Rionegro, Sabaneta, San Gil, Sincelejo, Sincelejo, Socorro, Tuluá, Valledupar, Villavicencio, Yopal.

En este punto es importante hacer mención que con el trabajo de recolección, revisión y análisis de los datos correspondientes a los programas de derecho del país se logró determinar el valor correspondiente de los costos de matrícula de cada una de las instituciones acreditadas para ofertar la carrera de derecho. Para definir los niveles económicos en los que se encuentran estas universidades se tuvo en cuenta la desviación estándar de los datos; es decir, se calculó este valor, a partir de unos valores en pesos colombianos, creando de este modo, una clasificación de acuerdo al costo de los gastos educativos. Esta información nos permitió tener una referencia de la diferencia abismal en términos económicos, pues existen instituciones de carácter privado con costos muy elevados y universidades privadas de costos muy bajos. En cuanto a las universidades de carácter oficial se logra determinar que los costos de matrícula son bajos; sin embargo, los cupos de acceso son reducidos, lo que obliga a las personas de bajos ingresos a ingresar a instituciones privadas de baja calidad. Este fenómeno retrata grandes complejidades del sistema social y educativo del país.

Así pues, luego de consultar el costo de matrículas de los 163 programas se crearon cinco categorías de acuerdo al costo de las mismas de la siguiente manera: baja, media baja, media alta, alta y muy alta.

NIVEL	RANGO		CANTIDAD
BAJA	menor a	\$1.162.849	23
MEDIA BAJA	\$1.162.849	\$3.986.804	84
MEDIA ALTA	\$3.986.805	\$6.810.759	35
ALTA	\$6.810.760	\$9.634.715	12
MUY ALTA	mayor a	\$9.634.715	9

Tabla 2. Costos de programas de derecho en Colombia. (Elaboración propia)

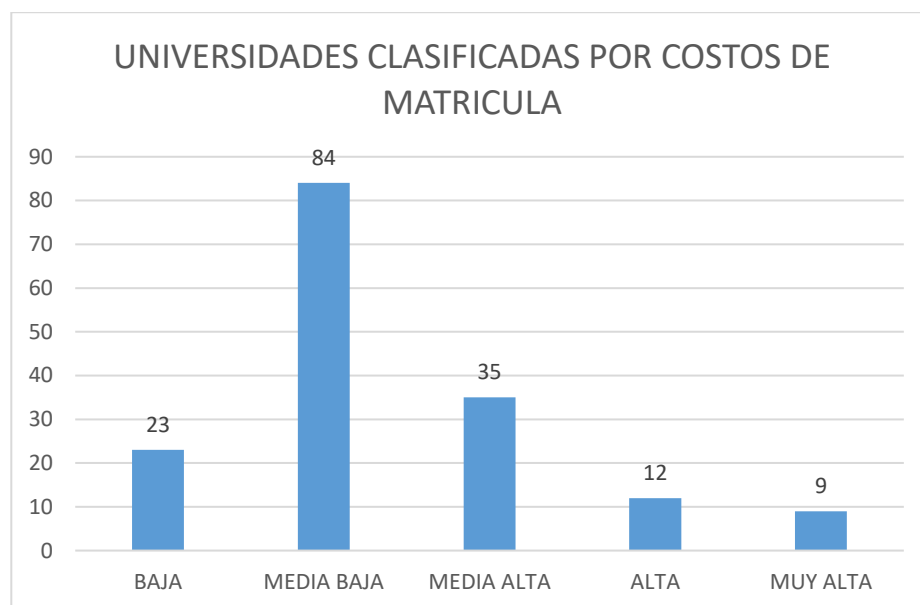


Figura 8. Universidades clasificadas por costos de matrícula (Elaboración propia)

Por otra parte, es claro el predominio de las universidades privadas en el país. La siguiente tabla muestra una comparativa del número de universidades privadas y públicas en los diferentes departamentos de Colombia, con Facultades de Derecho. Se pretende retratar la situación de la institución pública y de la complejidad que representa la oferta masiva de programas de derecho de baja calidad y la problemática que puede representar esta situación en un territorio históricamente conflictivo como el colombiano.

FACULTADES DE DERECHO EN EL PAÍS POR DEPARTAMENTOS			
Departamento	Universidades	Sector	
		Oficial	Privadas
Antioquia	24	4	20
Arauca	1	0	1
Atlántico	10	1	9
Bogotá	40	4	36
Bolívar	11	1	10
Boyacá	7	1	6
Caldas	3	1	2
Caquetá	1	1	0
Casanare	3	1	2
Cauca	8	4	4
Cesar	3	1	2
Chocó	2	1	1
Córdoba	6	1	5
Cundinamarca	3	1	2
Guajira	1	1	0
Huila	6	3	3
Magdalena	3	1	2
Meta	4	0	4
Nariño	4	1	3
Norte de Santander	6	3	3
Putumayo	1	0	1
Quindío	2	0	2
Risaralda	3	0	3
Santander	14	1	13
Sucre	3	1	2
Tolima	7	1	6
Valle del cauca	12	1	11
Total	188	35	153

Tabla 3. Facultades de derecho en Colombia por departamentos. (Elaboración propia)

De igual forma, dentro de la revisión realizada se pudo determinar que, aunque existe un gran número de instituciones educativas de nivel superior que ofrecen el programa de derecho en el país y todos cuentan con el registro calificado, solo una minoría cuenta con la acreditación de alta calidad, tal y como se muestra a continuación:

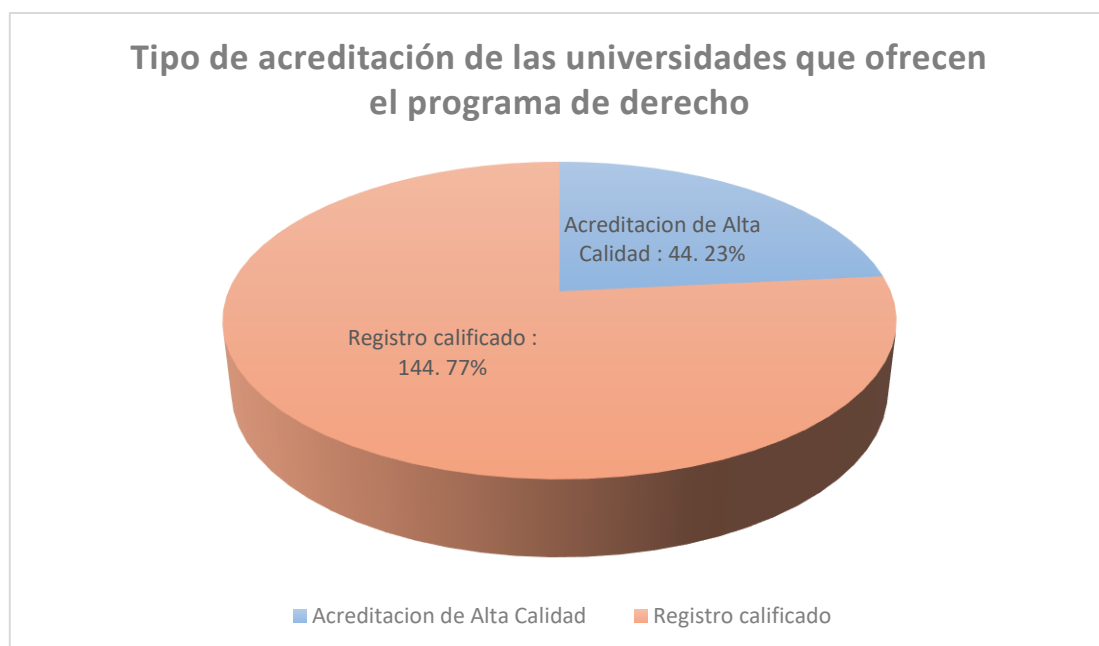


Figura 9. Tipo de acreditación de las universidades que ofrecen el programa de derecho. Fuente: SNIES-MEN. (Elaboración propia)

Para lograr la acreditación de alta calidad, las instituciones deben cumplir las condiciones previas de calidad para la oferta y desarrollo de un programa; proceso en el que han de orientar sus programas hacia un ideal de excelencia. Pueden mostrar alta calidad mediante resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social. Dentro de los requisitos para obtener este reconocimiento se encuentran la incorporación de profesores con altos niveles de cualificación y con modalidades de vinculación apropiadas, la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, la pertinencia y relevancia social que suponen ambientes educativos más heterogéneos y flexibles, el seguimiento a egresados que permita validar el proceso formativo, la internacionalización de los programas (movilidad de profesores y estudiantes, reconocimientos académicos transnacionales, redes, alianzas multinacionales, publicaciones conjuntas, entre otras), o poseer recursos físicos y financieros adecuados y suficientes. Según expone el MEN en su portal web “[l]a evaluación de la calidad en el campo de la acreditación en Colombia implica un ejercicio complejo que, aunque se

apoya en algunos referentes cuantitativos, no puede renunciar a su carácter interpretativo. El proceso seguido por el Consejo Nacional de Acreditación es hermenéutico, en tanto interpreta el sentido que tiene un hecho en un contexto institucional y social específico. Al ser adoptado por el Estado y la sociedad, el juicio del Consejo Nacional de Acreditación, apoyado en la autoevaluación y el concepto de los pares académicos, se constituye en un reconocimiento público de que una institución o programa está cumpliendo su misión con altos niveles de calidad”

A partir de esta situación podríamos concluir que, aunque exista una democratización en términos geográficos, no implica que la ampliación de la oferta académica traiga consigo estándares de calidad. Teniendo en cuenta su reparto geográfico, las facultades de derecho de calidad más alta se reparten de la siguiente forma, según se recoge en la siguiente gráfica:

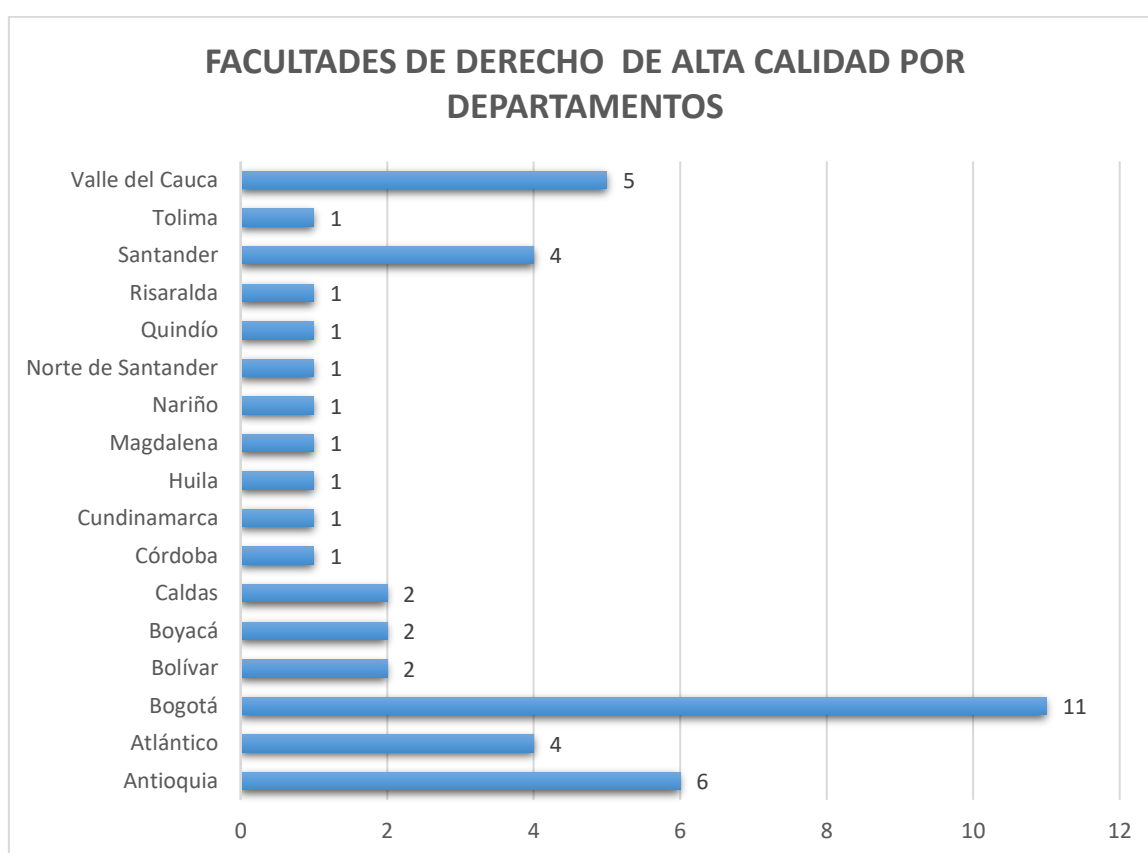


Figura 10. Facultades de Derecho de alta calidad por departamentos. Fuente: SNIES-MEN. (Elaboración propia)

Del análisis de los datos anteriores podemos también concluir que la diferente calidad de los programas de estudios jurídicos ofertados sigue impactando en la igualdad de oportunidades en el acceso a los mismos, ya que los estudiantes de algunas regiones del país, habitualmente quienes tienen la mayor capacidad de pago para acceder a instituciones más costosas, se encontrarán en ventaja sobre los estudiantes que acceden a instituciones que no cuentan con la acreditación que las califica de Alta Calidad.

4. Fisonomía de los planes de estudios jurídicos en Colombia

Con la finalidad de aportar elementos de juicio sobre el análisis del proceso educativo y de instrucción de los juristas colombianos, cómo interactúa con la cultura jurídica colombiana y con los postulados de la economía volcada hacia la innovación o transformación del conocimiento, un segmento del proceso de la investigación estuvo dedicado a recopilar y analizar los programas académicos de las instituciones universitarias colombianas que ofertan el programa de derecho y que al momento de la revisión contaban con su respectivo registro calificado. Es la licencia que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorga a un programa de Educación Superior cuando demuestra ante el mismo que reúne las condiciones de calidad que la ley exige. El Estado, en concertación con el sector educativo superior, define y evalúa permanentemente esas condiciones de calidad, tanto para programas como para instituciones. Las condiciones de calidad requeridas para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior se ajustan a la ley 1188 de 2008, las cuales son reglamentadas también por el

Decreto 1295 de 2010, y son parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁵⁰

El análisis de estos programas, que se desarrolla en las siguientes páginas, tendrán en cuenta la dedicación y la intensidad horaria que cada facultad dedica a las asignaturas pertenecientes a dichos planes. Se busca así arrojar datos relevantes para comparar cuantitativamente los procesos de formación, de acuerdo a las asignaturas impartidas por cada institución universitaria y la duración de los propios programas académicos. También se revisarán los proyectos de innovación docente desarrollados en cada una de las instituciones universitarias en sus programas de derecho, en la medida en que la innovación se ha convertido en uno de los temas determinantes en las políticas de desarrollo de los Estados en las últimas décadas, si bien, como se ha venido manteniendo, la innovación excede del ámbito de la instrucción y la educación. Esto nos permitirá también valorar el alcance de las aspiraciones que se han trazado en políticas educativas desde organismos multilaterales, así como también desde el Ministerio de Educación Nacional.

La información obtenida se incluyó en una matriz u hoja de cálculo desde la que se ha podido gestionar una información cuantificable relativa al número de asignaturas cursadas por los estudiantes, créditos asignados por cada institución a las asignaturas cursadas, y créditos asignados a las prácticas jurídicas, entre otras cuestiones.

Se incluyeron también las ramas del derecho y demás disciplinas del conocimiento que se imparten en los programas del país, con el fin de establecer la dedicación e importancia que en términos de créditos académicos que se les otorga a las asignaturas en las aulas. Los créditos constituyen la unidad que calcula el tiempo de

⁵⁰ La normatividad y requisitos para obtenerlo están disponibles en su totalidad en www.mineducacion.gov.co

actividad académica estimado para el estudiante, y que se espera que el programa desarrolle en función de las competencias profesionales y académicas. El crédito académico equivale a 48 horas de trabajo, en las que se incluye el acompañamiento del docente y las actividades de estudio independiente, prácticas y demás dedicaciones necesarias para lograr las metas de aprendizaje establecidas. En cambio, el tiempo de la preparación de exámenes no se encuentra incluido. Según lo establecido en el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 (por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones)

La organización de las materias se hace de acuerdo a sus características y a la forma en que las universidades agrupan las asignaturas y comúnmente se imparten en el proceso de educación jurídica. Aquí, aunque existen similitudes, cada institución cuenta, gracias a la autonomía universitaria, con la posibilidad de implementar su plan de estudios según lo considere, siempre y cuando cumpla cabalmente con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)⁵¹.

De acuerdo a la información recolectada, se revisó el promedio de asignación dada a cada una de estas áreas y su valoración porcentual en la totalidad de las universidades acreditadas a lo largo del territorio nacional. Los resultados se recogen en la siguiente gráfica:

⁵¹ Es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares y articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos.

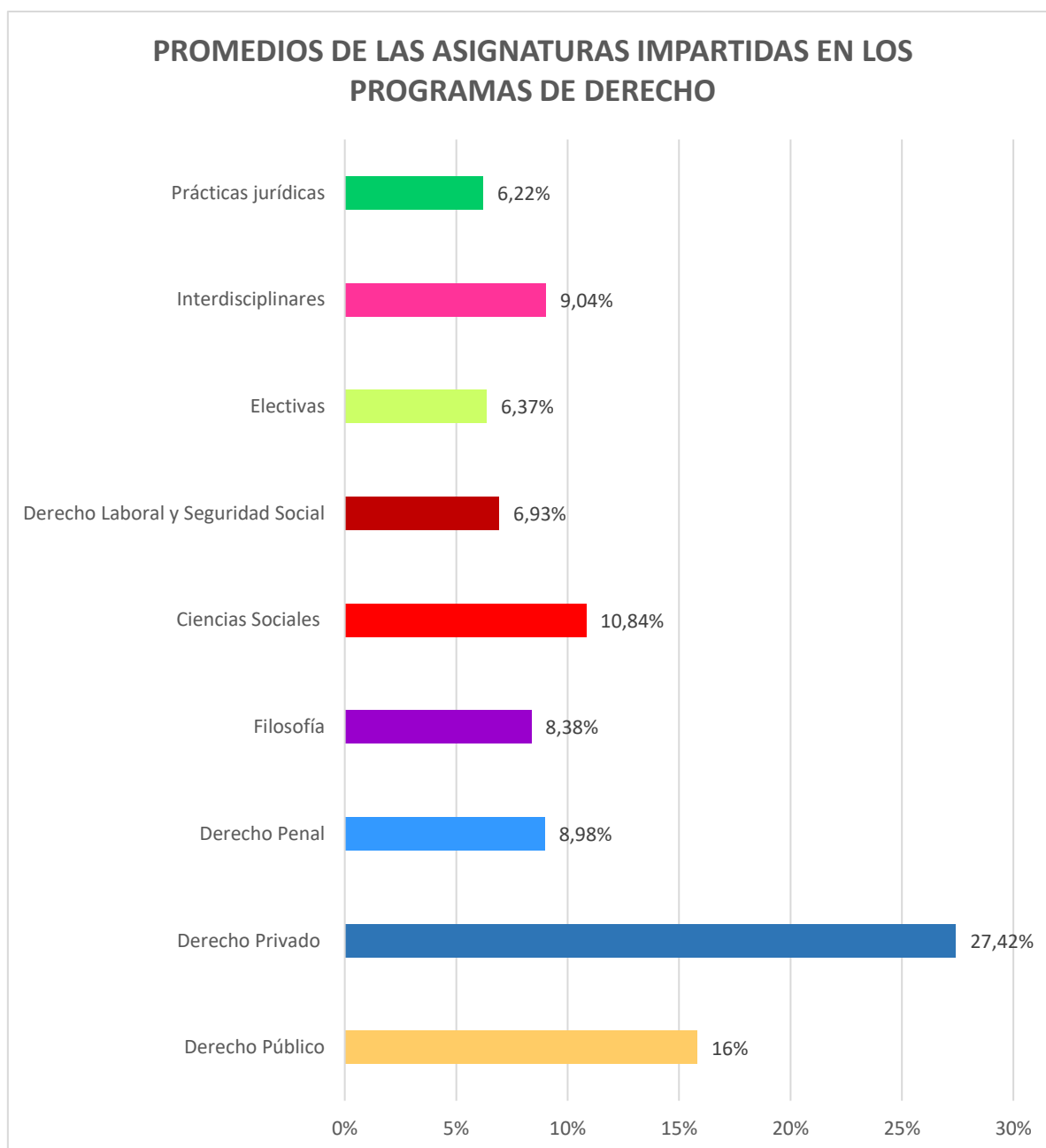


Figura 11. Promedios de las asignaturas impartidas en los programas de Derecho. (Elaboración propia)

Así pues, la imagen nos demuestra que el Derecho Privado, con el 27,42%, se convierte en el Área de la formación jurídica a la cual se le dedica mayor intensidad horaria y al que se le da una valoración más alta en créditos académicos. Las asignaturas que se imparten en el Área de Derecho Privado en las Universidades del país son las siguientes:

- Derecho civil general. Personas, bienes y obligaciones

- Contratos y sucesiones. Derecho de Familia
- Derecho comercial. – Sociedades. Títulos valores
- Derecho mercantil
- Teoría general del proceso. – Derecho probatorio y procesal civil
- Derecho internacional privado
- Teoría de la responsabilidad
- Derecho Romano
- Profundización. –Otros (En estas se incluyen asignaturas relacionadas

Por su parte el Área de Derecho Público es en nivel porcentual a la cual las instituciones dedican el 16 % de intensidad horaria y valoración en créditos académicos, ubicándose en la segunda más importante según los datos arrojados por la investigación.

En el Área de Derecho Público se encuentran las siguientes asignaturas:

- Constitucional General y colombiano
- Administrativo general y colombiano
- Procesal constitucional y administrativo
- Finanzas y hacienda pública
- Derecho público internacional
- Legislación y Políticas públicas
- Derechos humanos y D.I.H.
- Derecho Ambiental
- Derecho Tributario
- Profundización- Otros

En lo que corresponde al Área de Ciencias Sociales y Humanas, ocupa el tercer lugar en términos de dedicación de intensidad horaria y créditos académicos con un 10,84% del

programa académico En el Área de Ciencias Sociales se encuentran las siguientes asignaturas:

- Historia del derecho
- Ciencia política y teoría del estado
- Economía
- Sociología jurídica
- Resolución alternativa de conflictos
- Investigación
- Antropología
- Profundización – Otros

Por su parte, en el Área de Derecho Penal (que, a pesar de pertenecer al ámbito de lo público, las instituciones universitarias han separado del derecho público) la dedicación de intensidad horaria y créditos académicos ocupa el cuarto lugar, con un 8,98% del programa académico. En el Área de Derecho Penal se encuentran las siguientes asignaturas:

- Derecho penal general
- Derecho penal especial
- Derecho procesal penal
- Criminología
- Medicina legal, ciencias forenses y prácticas forenses
- Profundización - Otros

En quinto lugar, en intensidad de intensidad horaria y créditos académicos se ubica un apartado en el que reunieron diversas asignaturas que las instituciones consideran importantes para el desarrollo de los futuros profesionales. Se denominó Área de

interdisciplinarios, y tiene un valor de 9,04% del programa académico. En esta área se encuentran reunidas las siguientes asignaturas:

- Creatividad, desarrollo e innovación
- Matemáticas, estadística, finanzas y contabilidad
- Competencias en nuevas tecnologías
- Idioma extranjero
- Redacción de textos jurídicos y oralidad jurídica
- Gestión y administración pública. Organización empresarial
- Emprendimiento y responsabilidad social
- Cultura y sociedad
- Conciliación
- Otras

En sexto lugar, en lo que tiene que ver con la dedicación de intensidad horaria y créditos académicos, se ubica el Área de Filosofía, con un 8,38 % del programa académico. En esta área se encuentran las siguientes asignaturas:

- Filosofía y filosofía del derecho
- Teoría del derecho e introducción al derecho
- Lógica y retórica
- Hermenéutica y argumentación jurídica
- Ética y deontología jurídica
- Teología y dogmática
- Profundización - Otros

En séptimo lugar, se ubica el Área de Derecho Laboral y Seguridad Social con un 6.93 % del programa académico. En esta área se encuentran las siguientes asignaturas:

- Derecho laboral (Individual y colectivo)
- Derecho procesal laboral
- Derecho laboral administrativo
- Seguridad social
- Profundización – Otros

En octavo lugar, se ubica un apartado denominado Materias electivas, en el que el alumnado tiene la posibilidad de escoger asignaturas de diferentes áreas para realizar un estudio de profundización de las mismas, con un valor de 6,3%. En este conjunto se agrupan las siguientes asignaturas:

- Derecho público
- Derecho privado
- Derecho penal
- Derecho laboral
- Derecho internacional
- Derechos humanos
- Derecho económico
- Derecho ambiental y ciencias naturales
- Contratación estatal
- Derecho informático, propiedad intelectual y derecho de nuevas tecnologías
- Otros

Por último, se ubican las prácticas jurídicas, con un valor de 6,22%. En este conjunto se agrupan las siguientes asignaturas:

- Consultorio jurídico - Prácticas jurídicas
- Trabajo de grado - Judicatura

Teniendo en cuenta los anteriores valores porcentuales de cada una de las asignaturas cursadas por el alumnado de derecho en la universidad colombiana, se obtiene una imagen sobre cómo estaría conformado un jurista en términos estrictamente académicos, a tenor de los conocimientos que proporcionan las instituciones universitarias:



Figura 12. Promedios de las asignaturas impartidas en los programas de Derecho. (Elaboración propia)

Del análisis de los datos se infiere también que el promedio de créditos que recibe un estudiante del grado de derecho en la universidad colombiana oscila entre 140 y 193 créditos, es decir, un promedio 166.6 créditos académicos en el proceso de instrucción jurídica en el país.

No deja de ser llamativo el hecho de que entre el programa que imparte el Politécnico Grancolombiano, en sus sedes de Bogotá, D.C. y Medellín tenga una carga académica de 140 créditos y la Universidad de la Sabana de Chía, imparte un programa con una duración de 194 créditos, lo que representa en términos de duración del programa un (1) año. Esto implica que los estudiantes del programa del Politécnico tienen 28% menos de intensidad en horas lectivas respecto a la universidad de la Sabana. Es importante señalar que a la Universidad de la Sabana le ha sido otorgada la Acreditación de Alta Calidad; mientras que el Politécnico Grancolombiano no ha recibido este reconocimiento, que concede el Ministerio de Educación Nacional.

5. Las innovaciones docentes en la educación jurídica de Colombia

Es preciso señalar que, como ya se indicó, al analizar las directrices y orientaciones en materia de innovaciones docentes en el país y su aplicación al ámbito de la educación jurídica, no se logra encontrar una concepción clara y determinante sobre el concepto mismo de “innovación”. En contraste, se evidencia que existe un claro direccionamiento de las medidas de política educativa e innovadora hacia las TIC; es decir pareciera que la implementación y adecuación para el uso y aplicación de nuevas tecnologías representase *per se* un modelo de educación innovadora, o al menos esto es lo que se detecta en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional donde aparece de manera reiterada la expresión *innovación*.

Por otra parte, con el fin de establecer si las instituciones universitarias que ofertan el programa de derecho en el país están desarrollando algún tipo de innovación docente al interior de sus aulas, se solicitó información a cada una de las 188 facultades a lo largo y ancho del territorio nacional. Adicionalmente a la solicitud de información elevada a las universidades, y dentro del proceso de recolección, se accedió a las páginas web de las instituciones y se pudo constatar que ninguna institución tenía publicada información relacionada con los proyectos de innovación docente desarrollados por las facultades de derecho.

Para recolectar esta información se diseñó un formato que debía rellenar cada institución, y que se estructuraba de la siguiente manera:

- Título del proyecto
- Resumen
- Área del Derecho
- Especialidad (especificar)
- Período
- Duración
- Observaciones

De las solicitudes enviadas a las instituciones de educación superior en petición de información al respecto, una mínima proporción allegó algún tipo de respuesta.

Pese al escaso éxito en la obtención de información por esta medio, es preciso señalar que la necesidad de cumplir con exigencias impuestas por el Ministerio de Educación Nacional para acreditación y acreditación en Alta Calidad de los programas de derecho está desembocando en la conformación de grupos de investigación, algunos en los que se incluyen proyectos de innovación docente.

Con la información obtenida se procedió a clasificar y analizar los modelos didácticos resultantes, siguiendo la tipología desarrollada por Mayorga & Madrid (2010, p. 99-102). En ella se diferencia entre modelo tradicional, modelo tecnológico, modelo espontaneísta y modelos didácticos alternativos o integradores o de Investigación en la Escuela. Esta clasificación atiende a su vez a cuatro ítems: para qué enseñar (objetivos de la enseñanza), qué enseñar (contenidos de la enseñanza), cómo enseñar (métodos, planificación y recursos de instrucción) y evaluación.

Tal como lo establecen Mayorga & Madrid (2010), el modelo didáctico tradicional está caracterizado por situar como propósito final de la enseñanza suministrar información fundamental, otorgando una importancia trascendental a los contenidos, básicamente, en suministrar informaciones de carácter conceptual del saber de la disciplina, lo que se lleva a cabo bajo un modelo metodológico de transmisión del conocimiento vertical, de profesor a alumno, con herramientas como la exposición del profesorado y los manuales o textos que reúnen conceptos básicos y ejercicios prácticos para hacer un repaso-aplicación de la teoría. Así mismo, el estudiantado está obligado a estudiar (memorizar) y reproducir en los exámenes u otras herramientas de evaluación los contenidos recibidos, para finalmente medir el quantum de contenidos son recordados. Así pues, se otorga mayor prioridad al producto del aprendizaje que a su proceso.

A la luz de esta caracterización, puede afirmarse que la formación jurídica tradicional se basa fundamentalmente en un proceso basado en transmisión maestro-aprendiz de la ciencia dogmática jurídica.

Por su parte, el modelo tecnológico tendría la finalidad de proporcionar una formación moderna y eficaz, dando gran importancia a los objetivos. La enseñanza se fundamenta básicamente en saberes actualizados, otorgando, además, gran importancia a los conceptos y a las destrezas. Esta metodología de enseñanza suele concertar las

exposiciones del profesorado con las actividades que desarrolla el alumnado, lo que implicaría un aprendizaje por descubrimiento, bien sea dirigido o espontáneo. La evaluación consiste en una medición detallada de los aprendizajes, otorgando atención tanto al producto como a los procesos que intenta evaluar. (Mayorga & Madrid 2010, p. 99)

En lo que al modelo didáctico espontaneísta respecta, tiene como objetivo educar al alumnado “imbuyéndolo de la realidad inmediata”. En este modelo representa una gran importancia el factor ideológico. Se enseñan contenidos presentes en la realidad inmediata, y se concede más importancia a las destrezas y actitudes. La metodología de enseñanza se basa en un descubrimiento espontáneo por parte del alumnado, quien es el protagonista del aprendizaje, y se consigue mediante la realización de actividades, primordialmente de forma grupal, con un carácter flexible y abierto. El profesorado será el encargado de dirigir, coordinar y fungir como “líder social y afectivo”. El proceso de evaluación se llevará a cabo mediante un proceso de observación directa y un análisis de las labores desempeñadas por el alumnado, centrándose en las destrezas y actitudes (competencias), atendiendo al proceso, pero no de forma sistemática.

Finalmente, el modelo que Madrid & Mayorga denominan alternativo tiene como fin el enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno/a hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. Lo que se pretende enseñar es un conocimiento integrado por referentes disciplinares, cotidianos, problemas sociales, políticos y ambientales y conocimiento meta-disciplinar. La metodología está basada en la investigación y se trabaja en torno a problemática y actividades que tratan y resuelven dicha problemática. En esta metodología el alumnado juega un rol activo como constructor/reconstructor y el profesorado ejerce como coordinador de los procesos y

como investigador en el aula. La evaluación se efectúa a través del rastreo de la evolución del conocimiento por parte del alumnado.

Tomando como fundamento las herramientas conceptuales descritas anteriormente y las características de los Proyectos de Innovación Docente (PID) (clasificación de López López et alii, 2014: 381, citada por Ruiz Resa, 2017c) se pretende realizar una categorización de las innovaciones docentes que han podido ser rastreadas a través de las consultas a las instituciones y a través de las búsquedas de sitios académicos en la web, lo que arrojó los siguientes resultados:

Plataformas recursos y apoyo docencia	2
Páginas web	
Recursos didácticos multimedia	1
Recursos didácticos no multimedia	1
Formación del profesorado	
Metodologías docentes de clases teóricas y prácticas	4
Evaluación de estudiantes	
Enseñanza bilingüe	
Estudiantes con necesidades especiales	
Orientación y tutorías	12
Prácticas	2
Innovación en la divulgación	

Tabla 4. Categorización de las innovaciones docentes. Fuente: Ruiz Resa, 2017c

A continuación, se demuestra las acciones de innovación docente que se han impulsado en la universidad colombiana, de acuerdo a los datos recolectados.

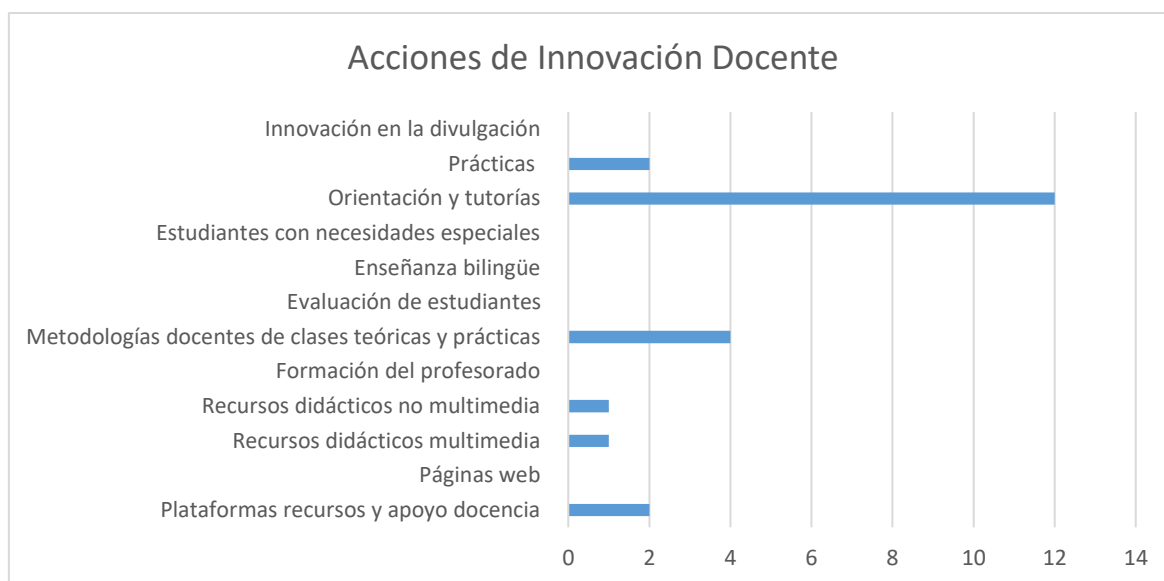


Figura 13. Acciones de Innovación Docente. (Elaboración propia)

En las siguientes tablas se recoge una descripción de la institución, título, área de conocimiento jurídico y el contenido o peculiaridades reseñables de los proyectos de innovación docente encontrados, recogidas bajo el título de “Observaciones”:

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Clínica Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos - Método Clínico de Enseñanza	Derecho Publico	La Universidad Autónoma de Bucaramanga ha venido desarrollando este método de enseñanza con la creación de la Clínica Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos, es decir, desde el año 2014 y ha logrado que los estudiantes empiecen a desarrollar habilidades que requieren los profesionales del derecho. - Área - Derecho Público y Derechos Humanos
Modelo tecnológico			

Tabla 5. Proyecto de innovación docente UNAB 1. Fuente: UNAB

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Póster Histórico	Derecho Publico	Se acompaña al estudiante con el propósito de guiar la realización del póster; así, el estudiante puede sentir seguridad en la ejecución del trabajo académico.
Modelo tecnológico			

Tabla 6. Proyecto de innovación docente UNAB 2. Fuente: UNAB

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Marqués en clase	Derecho Publico	Los estudiantes que no se sientan cómodos interactuando con Marqués, pueden hacer un trabajo diferente. Esta metodología integra un perro Golden Retriever dentro de los ejes temáticos
Modelo tradicional			

Tabla 7. Proyecto de innovación docente UNAB 3. Fuente: UNAB

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Círculo de Lectura Excélsior	Derecho Publico	Es una actividad opcional a la que pueden vincularse estudiantes y profesores de todos los Programas de la Universidad, como también personas externas a Universidad.
Modelo espontaneísta			

Tabla 8. Proyecto de innovación docente UNAB 4. Fuente: UNAB

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
---------------------------	--------------------------------	------------------	---------------

Universidad Autónoma de Bucaramanga	Los Glosadores	Derecho Publico	Es una actividad opcional o/ y complementaria al desarrollo de la materia, se brinda la posibilidad a quienes lo desean hacer un trabajo diferente. La aceptación ha sido del 90%
Modelo tecnológico			

Tabla 9. Proyecto de innovación docente UNAB 5. Fuente: UNAB

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Flash Mob	Derecho Publico	Sandra Páez, docente del programa de Derecho, utilizó el Modelo Creativo de Torrance en una de sus clases. Páez integró la responsabilidad social en el programa, el cuidado de los otros, la empatía y el respeto con un Flash Mob. La muestra creativa integró parte del libro Teoría de los sentimientos morales, de Adam Smith, con música. Esta actividad tuvo el objetivo de enseñar dentro y fuera del aula, a los estudiantes, cómo enfrentar la burla, asumiendo nuevos retos y utilizando procesos creativos dentro de sus metodologías académicas.
Modelo Tecnológico			

Tabla 10. Proyecto de innovación docente UNAB 6. Fuente: UNAB

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad de los Andes	Títulos Valores en la era digital	Derecho Privado	"El proyecto se enfoca en el re-diseño de la cátedra tradicional de títulos valores, teniendo en cuenta la realidad actual del país y del mundo. Se busca que

			el diseño incorpore objetivos adecuados para abogados del futuro en dónde se encuentren la relación entre conceptos tradicionales y los avances en modelos financieros innovadores. El proyecto incluye adaptación del lenguaje claro, modificación de actividades y contenidos de la cátedra. "
Modelo didáctico espontaneísta			

Tabla 11. Proyecto de innovación docente UNIANDES. Fuente: UNIANDES

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad San Buenaventura de Cali	Distinciones y Conexiones entre los Conceptos de Seguridad Social y Derechos Fundamentales.	Derecho Publico	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
Modelo didáctico tradicional			

Tabla 12. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 1. Fuente: Universidad San Buenaventura Cali

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad San Buenaventura de Cali	Política, Derecho y Posconflicto: Transformaciones Institucionales en Colombia	Derecho Publico	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
Modelo didáctico espontaneísta			

Tabla 13. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 2. Fuente: Universidad San Buenaventura Cali

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
---------------------------	--------------------------------	------------------	---------------

Universidad San Buenaventura de Cali	Función legislativa y función judicial en el derecho internacional y la constitucionalización del Derecho contemporáneo.	Derecho Publico	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
---	--	-----------------	--

Modelo didáctico tradicional

Tabla 14. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 3. Fuente: Universidad San Buenaventura Cali

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad San Buenaventura de Cali	Trabajo decente: tensiones y respuestas desde el derecho comparado.	Derecho Publico	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido

Modelo didáctico tradicional

Tabla 15. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 4. Fuente: Universidad San Buenaventura Cali

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad San Buenaventura de Cali	Perspectivas de análisis de los derechos sociales, económicos y culturales: dinámicas del desarraigo en Hispanoamérica, durante el período 2015-2018.	Derecho Publico	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido

Modelo didáctico tradicional

Tabla 16. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 5. Fuente: Universidad San Buenaventura Cali

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad San Buenaventura de Cali	La calidad como criterio de transformación de las políticas públicas de educación superior en Colombia: oportunidades y riesgos. (Análisis de política social como	Derecho Publico	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido

	programa de Investigación)		
Modelo didáctico tradicional			

Tabla 17. Proyecto de innovación docente universidad San Buenaventura Cali 6. Fuente: Universidad San Buenaventura Cali

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Santo Tomás de Bucaramanga	La responsabilidad demostrada y los sistemas de gestión de datos personales (SGDP).	Derecho Privado (Derecho empresarial - Negocio Jurídico y Contratos civiles y comerciales)	Derecho empresarial - Negocio Jurídico y Contratos civiles y comerciales
Modelo tecnológico			

Tabla 18. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 1. Fuente: Universidad Santo Tomás de Bucaramanga

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Santo Tomás de Bucaramanga	Existencia y efectividad de las políticas institucionales de la Universidad Santo Tomás aplicadas por la Facultad de Derecho de la Seccional de Bucaramanga, en los últimos 5 años para asegurar la retención académica estudiantil, en el marco de las políticas públicas, para la protección del derecho a la educación en Colombia.	Ciencias Sociales Derecho Público - Derecho Constitucional	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
Modelo alternativo			

Tabla 19. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 2. Fuente: Universidad Santo Tomás de Bucaramanga

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
---------------------------	--------------------------------	------------------	---------------

Universidad Santo Tomás Bucaramanga	Responsabilidad contractual por el hecho de un tercero en las relaciones jurídicas de distribución frente al servicio de telefonía móvil	Derecho Privado (Negocio Jurídico, Teoría de la Responsabilidad, Contratos civiles y comerciales)	Negocio Jurídico, Teoría de la Responsabilidad, Contratos civiles y comerciales
Modelo tecnológico			

Tabla 20. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 3. Fuente: Universidad Santo Tomás de Bucaramanga

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Santo Tomás Bucaramanga	Realizabilidad del derecho a gozar de los beneficios del progreso científico, en materia de reproducción humana asistida, a través del instrumento de la política pública.	Derecho Público (Derecho constitucional)	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
Modelo tecnológico			

Tabla 21. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 4. Fuente: Universidad Santo Tomás de Bucaramanga

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad Santo Tomás Bucaramanga	El aprendizaje cooperativo como alternativa de reeducación de adolescentes infractores, desde la formación en francés para el desarrollo de competencias.	Derecho de infancia y adolescencia - Derechos Humanos	No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
Modelo alternativo			

Tabla 22. Proyecto de innovación docente universidad Santo Tomás de Bucaramanga 5. Fuente: Universidad Santo Tomás de Bucaramanga

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad de los Andes, Colombia (Gracy Pelacani y Carolina Moreno)	Educación legal clínica y servicios legales gratuitos a migrantes y refugiados en Colombia: Relato de una experiencia	Investigación	A partir de un artículo de investigación las estudiantes de la universidad de los Andes reflexionan, a partir de una experiencia

			concreta, sobre los aportes de la educación legal clínica para lograr un mayor acceso a la justicia y garantía de los derechos de la población migrante y refugiada en Colombia. Pelacani, G., & Moreno, C. (2021)
Modelo didáctico espontaneísta			

Tabla 23. Proyecto de innovación docente universidad de los Andes. Fuente: Universidad de los Andes

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios, Colombia	El papel de la investigación en la educación jurídica: Un problema de poder y colonialidad	Investigación	A partir de un artículo de investigación se explica el impacto de la investigación jurídica y socio-jurídica en el campo de la pedagogía del derecho. Esto, a su vez, conduce a una revisión crítica del sistema de valoración de la calidad de la investigación en ciencias sociales. (Silva & Pérez-Salazar, B. 2021)
Modelo alternativo			

Tabla 24. Proyecto de innovación docente del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios. Fuente: Congresos de Metodología de la innovación en investigación y enseñanza del derecho. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (México)

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo - Uniciencia (Aury Mayerly Acevedo Suarez – Zaira Maritza Rojas Castillo)	La cátedra de la Paz en Instituciones de Educación Superior en Bucaramanga a la luz de los planteamiento para la sostenibilidad de la UNESCO		A partir de un artículo de investigación los autores reflexionan nuevos espacios que permitan reconstruir valores y conocimientos que fortalezcan el tejido social
Clasificación de innovación (Según Mayorga & Madrid)			
Modelo alternativo			

Tabla 25. Proyecto de innovación docente Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo –Uniciencia. Fuente: Congresos de Metodología de la innovación en investigación y enseñanza del derecho. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (México)

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROYECTO DE INNOVACION DOCENTE	AREA DEL DERECHO	OBSERVACIONES
Universidad de Córdoba	La conciliación como mecanismo de construcción de diálogo y paz para la solución de conflictos comunitarios		No se encontró ninguna referencia sobre su contenido
Modelo alternativo			

Tabla 26. Proyecto de innovación docente Universidad de Córdoba. Fuente: Congresos de Metodología de la innovación en investigación y enseñanza del derecho. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (México)

Las clasificaciones y descripciones anteriores nos permiten conocer algunos aspectos de la innovación docente en los estudios jurídicos en la universidad colombiana, aunque es importante señalar que pueda ser poco preciso por la poca información que pudo recolectarse; no obstante, puede ser un punto de partida para conocer algunos de los proyectos de innovación docente desarrollados. Así, puede decirse que se aprecia la poca presencia de proyectos que conduzcan una divulgación innovadora de trabajos de investigación. Entre los proyectos hallados no existen trabajos orientados a la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales. La gran mayoría de proyectos recopilados están diseñados bajo un modelo de orientación y tutorías. No existen trabajos orientados a la formación del profesorado, ni plataformas de ayuda y apoyo a la docencia. No existen tampoco en los trabajos recopilados proyectos de innovación dirigidos a la enseñanza bilingüe.

En cuanto a las metodologías que se pueden establecer de acuerdo a las categorías establecidas por Mayorga y Madrid, los proyectos encontrados se reparten según se recoge en la siguiente gráfica:



Figura 14. Mod. didácticos ubicados en la universidad colombiana. (Elaboración propia)

El análisis anterior nos demuestra que los modelos de innovación docente que se desarrollan actualmente en la universidad colombiana y que pudieron ser recopilados para este trabajo responden en primer lugar al modelo didáctico “tecnológico”; en segundo lugar, están los proyectos realizados bajo el modelo “tradicional”, y con igual número se encuentran los proyectos realizados bajo el modelo “alternativo” y el modelo didáctico espontaneísta

CONCLUSIONES

Esta tesis tuvo como propósito fundamental el de determinar si los instrumentos y procesos previstos en las políticas públicas que desarrollan el marco normativo sobre innovación docente en la educación superior en Colombia son eficientes para dotar a los futuros juristas de las características y capacidades necesarias para afrontar las exigencias de un mundo globalizado, de acuerdo a las directrices señaladas por las instituciones y organismos supranacionales.

Con esta finalidad se llevó a cabo una revisión de normas y otros documentos no vinculantes de carácter internacional y nacional sobre la educación jurídica superior, teniendo como marco teórico los modelos de formación jurídica y de juristas en Colombia, erigida según su constitución en un Estado de Derecho.

El estudio ha revelado la presencia de una ideología economicista en torno al conocimiento, que se ha convertido en el eje de la educación especialmente en el ámbito universitario.

Tras el análisis realizado en las páginas anteriores, y como primera conclusión de este trabajo, podemos señalar que Colombia al igual que la mayoría de países del globo, primordialmente los países miembros de la Organización de Naciones Unidas, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, ha acogido como suyas las recomendaciones de estas instituciones, en temas de innovación. Estas recomendaciones incentivan iniciativas que añadan valor a los procesos educativos en la medida en que ayuden a generar nuevo conocimiento mercantilizable, aunque esto puede traducirse también en mejoras en los resultados de enseñanza y aprendizaje que conduzcan además a la satisfacción plena de los actores del sector. Adicional a lo anterior, es importante

señalar que las naciones, las instituciones y los actores han debido adaptarse a las exigencias (*cada uno en la medida de sus posibilidades*) con la finalidad de lograr incorporarse y participar como miembros activos de las sociedades globalizadas.

En el caso de la educación jurídica en Colombia, y como segunda conclusión, se pudo evidenciar, luego de la revisión y el análisis de las políticas educativas, desarrollos normativos y legislativos y antecedentes históricos, que la Constitución Política de 1991 se convirtió en el principal elemento fundamental en el nuevo modelo de la educación, esto sin desconocer que aún se conservan elementos históricos arraigados en el proceso de formación de juristas. En este mismo sentido resulta relevante mencionar que la democratización de la educación jurídica ha sido significativa, especialmente con posterioridad a la expedición de la Carta Política de 1991; y lo ha sido tanto a nivel geográfico como económico, pues ha abierto la posibilidad de que un gran número de ciudadanos de diferentes orígenes geográficos y sociales puedan acceder a las facultades de derecho. Sin embargo, la constitución también introdujo nuevos paradigmas en la educación y por ende en el proceso de formación de los juristas en el país, que venía de la mano de un nuevo ordenamiento constitucional de características que buscaba consolidar un Estado Social.

Sin embargo, y, a partir del análisis desarrollado en este trabajo, se percibe más bien cómo el proceso de enseñanza en la sociedad contemporánea está íntimamente ligado a la reproducción del liberalismo económico y la globalización, lo cual incide sobre los sistemas jurídicos y judiciales de los países

Estas repercusiones terminan siendo determinantes en la construcción y desarrollo de una cultura jurídica más bien afín a ese economicismo. Y es que Esto los modelos de enseñanza derivados de la multiplicidad de factores detectados a lo largo de la investigación llevan a formar profesionales con capacidades de armonizarse al mercado,

factores, en fin, promovidos casi su totalidad por las exigencias de la institucionalización de una concepción dinámica y adaptativa del conocimiento mediante la articulación de tecnologías físicas o sociales, para dar respuestas a conflictos que puedan generarse dentro de nuestro entorno.

En todo caso, y como tercera conclusión, detrás el análisis de numerosos documentos y recomendaciones del Ministerio de Educación Nacional, de las leyes de la Republica o de los Planes Nacionales de Desarrollo, el concepto de *innovación*, no es definido ni caracterizado de manera clara, como tampoco hay claridad sobre cómo el país desarrollará de manera innovadora, cambios en los ámbitos educativos que conduzcan a la generación nuevo conocimiento o innovación, ni cómo sacarle el mejor provecho posible, con miras a trasformar al país.

Como cuarta conclusión, y en lo que corresponde a la *educación jurídica* puntualmente queda en evidencia que no existen cambios estructurales en la enseñanza del derecho, muy anclada aún en las formas de la vieja dogmática de los sistemas del Derecho civil, pese a los diversos intentos por transformarlo a lo largo de la historia de Colombia. Las metodologías de enseñanza que aún permanecen vigentes en la gran mayoría de las asignaturas de la formación de los juristas corresponde al predominio de la cátedra y la actuación pasiva del estudiante, salvo algunas excepciones curriculares, entre las pueden incluirse el denominado *Consultorio Jurídico*, o algunas asignaturas correspondientes a competencias en idioma extranjero (*ingles*) y asignaturas profesionalizantes, determinadas por cada una de las instituciones.

Sobre esta raíz tradicional se superponen los intentos promovidos desde las mismas facultades de cambios en los procesos de enseñanza, que buscan ahora que los futuros profesionales del derecho desarrollen habilidades y destrezas conducentes a la indagación científica, la interacción social y la innovación tecnológica. Sin embargo, para que

estuviéramos ante un verdadero cambio de modelo formativo, que fuera coherente con el modelo de jurista que demanda un Estado democrático y social como dice la constitución de 1991 que es Colombia, se requeriría una transformación más profunda, que garantizara el conocimiento pleno del funcionamiento y organización de las fuentes del Derecho, las instituciones jurídicas globales, las concepciones políticas, económicas y culturales, incluida la cultura jurídica. En este sentido, sería también necesario que la enseñanza y las investigaciones teóricas sean re direccionadas con la finalidad de dar respuesta a multiplicidad de fuentes jurídicas y teorías trasnacionales del Derecho, para lograr de este modo, reivindicar espacios de los que han venido siendo desplazadas las ciencias jurídicas por otras ciencias sociales.

A este respecto, y gracias a la revisión y posterior análisis de la normas y leyes que regulan la formación jurídica y los contenidos programáticos de la cada una de las facultades de derecho, acreditadas para impartir el programa en las cincuenta y dos (52) ciudades ubicadas en veintisiete (27) de los treintaidós (32) departamentos del país, se logra establecer qué el propio modelo educativo de manera implícita instaura una serie de características en los abogados producto de las actuales tendencias de la formación jurídica y que se cimientan de forma expresa, aunque en ocasiones únicamente hagan presencia en el inconsciente colectivo. Teniendo en cuenta este panorama es imposible separar la formación jurídica de las realidades sociales, políticas y económicas, porque es a partir de estos elementos que se erigen en los estudiantes una serie de valores que subyacen del modelo vigente.

Del mismo modo, se logró constatar que la educación no es proceso distante del proceso de globalización, razón por la cual, la educación se constituye en un elemento definitivo del modelo capitalista vigente, convirtiéndose en un tipo de mercancía inmerso en lo que ja sido denominado *la economía del aprendizaje*.

En todo caso, y de acuerdo al reciente informe “*Hacia la construcción de una sociedad más equitativa en Colombia*” presentado por el Banco Mundial el año 2021⁵², Colombia es el segundo país con mayor índice desigualdad en América Latina y uno de los más desiguales del mundo. En consecuencia, es importante señalar que, como se describió en la investigación, aunque las proliferaciones de programas de derecho en el país han permitido democratizar el acceso a la educación jurídica, existen unas profundas brechas de desigualdad en lo que en términos de calidad se refiere.

En este sentido, la investigación detectó, siguiendo los datos y estadísticas del Ministerio de Educación Nacional que gran parte de las universidades de bajo costo, mantiene niveles de calidad bajos, mientras que las instituciones de alto costo ostentan altos niveles de calidad. Y aunque existen excepciones muy reducidas en el que universidades de bajo costo están calificadas como instituciones de alta calidad, los cupos para ingresar a esas instituciones son bastante reducidos. Por consiguiente, puede concluirse también, en quinto lugar, que la academia también se ha convertido en un escenario de reproducción social.

En este mismo sentido, hay que recordar, según se puso de manifiesto en el trabajo, que, en Colombia, el “*abogado*” era parte de la elite social y cultural y jugó un papel fundamental en la construcción de la República. Por este motivo su formación estuvo más bien orientada hacia la función pública, la jurisdicción y la política. No obstante, este arquetipo de jurista y su alta consideración social se ha ido degradando, en gran medida por el incremento de su número, que fue de la mano del crecimiento exponencial de las facultades de derecho. Estos elementos han provocado que exista también mayor

⁵² Este informe puede ser consultado en su totalidad en <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2021/10/27/hacia-la-construccion-de-una-sociedad-equitativa-en-colombia>

competencia profesional, además de generar la búsqueda de nuevos espacios laborales, tanto en el ámbito público como el privado, lo que les obliga a adquirir competencias específicas y cambiantes, para enfrentar tales retos.

En este sentido, la regulación poco estricta de los programas de derecho y el crecimiento analizado ha causado también la calidad de la educación jurídica, generando, además, lo que Villegas & Ceballos (2019) han denominado como “apartheid educativo”. Este consiste en que cada clase social accede a instituciones de acuerdo a sus posibilidades y recibe un diferente nivel de calidad educativo. Esto es, en los títulos de abogado hay una diferencia sustancial en términos de calidad y probidad.

Por lo demás, y como se vio al analizar los programas académicos de las instituciones universitarias que imparten el programa, aunque se ha ampliado el número de asignaturas impartidas, la perspectiva del estudio del derecho está siendo reducido a la apropiación de conocimiento a partir de teorías particulares y al adiestramiento en asignaturas que han sido denominadas como profesionalizantes, lo que expulsa al jurista de esa consideración de élite cultural, si bien este último es un concepto muy distinto al que existía cuando los juristas formaban parte de la misma.

Así pues, y como sexta conclusión, en esta reflexión no puede ser obviado el elemento cultural, que juega también un papel determinante en el análisis de juristas que se forman en el país. Vale la pena recalcar que Colombia ha tenido igualmente una deshonrosa historia ligada a la corrupción y la formación de los juristas y los propios profesionales del derecho no han estado alejados de dicha situación. En universidades tanto públicas como privadas, a lo largo y ancho del país, se han destapado escándalos relacionados con las formas en que se obtienen títulos de manera fraudulenta y en ocasiones hasta se ejercen cargos en los que uno de los requisitos indispensables es tener el título de abogado, sin serlo.

A este respecto, fue posible establecer, luego de la consolidación y el análisis de los programas académicos que el nivel socio-económico influye en la concepción de jurista que se forja en las instituciones de educación superior. También nos demuestra que la profesión jurídica pareciera estar ahora fuertemente moldeada por el mercado y por el fenómeno de la globalización. Esto se evidencia en el hecho de que la gran mayoría de instituciones mantienen un modelo de profesionales orientado al litigio, con un gran número de asignaturas ubicadas dentro del derecho privado, así como asignaturas de carácter profesionalizante. Esta circunstancia responde y afianza también la creencia de que el abogado litigante es quien realmente posee el saber jurídico, por sus habilidades prácticas, si bien el derecho trasciende la práctica y el oficio y constituye un saber con su propia trayectoria y método, y cuyo entendimiento y desarrollo mismo depende ahora del aprendizaje de métodos y reglas que mantienen relaciones estrechas con otras ciencias.

En todo caso y como séptima conclusión, puede decirse que, por el mismo efecto de la globalización económica, los juristas se han ido convirtiendo en intermediarios activos entre el mercado y el Estado, aunque esto claramente se encuentra asociado a la transformación del Estado y al desarrollo del soft-law y los mecanismos de negociación y mediación al margen de la jurisdicción de los Estados. A este respecto es importante señalar también la importante presencia que tienen los abogados (litigantes) en la formación jurídica, pues la mayoría de profesores se dedican a su vez al litigio, espacio en el que generalmente mantienen incidencia e influyen en el destino académico de las instituciones.

Esta tendencia economicista ha deteriorado de alguna manera la figura del jurista liberal e independiente, y lo ha llevado a convertir en un negociador de intereses al que poco o nada le preocupa el interés público o general. Después de estos cambios se hace casi imposible diferenciar la consultoría jurídica y el lobby o la asistencia jurídica y la

defensa judicial. Esta pérdida de independencia del jurista como garante en la protección de los derechos, del interés general y de los bienes públicos, puede ser considerado como un riesgo para la justicia y para el derecho mismo.

Esta incidencia del mercado ha llegado a Colombia y a la región, sin que la sociedad hubiese logrado consolidar una tradición de la profesión con altos estándares éticos y de calidad, lo cual genera sospechas sobre la calidad de la justicia, de las organizaciones y del funcionamiento del propio Estado.

Una octava conclusión que arroja esta investigación tiene que ver con el impacto de género en la formación jurídica. Como ya se explicó, con la democratización de la educación jurídica llegó también la participación de las mujeres en el ámbito jurídico y posteriormente la feminización de algunas de sus profesiones, pese a que el derecho estaba reservado tradicionalmente para los hombres. La incorporación de las mujeres al ámbito del derecho ha llegado al punto que al año se gradúan más mujeres que hombres y que en muchas profesiones jurídicas, el número de mujeres y hombres alcance el equilibrio. Sin embargo, esto no ocurre en los cargos de gobierno, todavía desempeñados en su mayoría por hombres.

BIBLIOGRAFÍA

Abel, R. (1985). Comparative Sociology of Legal Professions: An Exploratory Essay. American Bar Foundation Research Journal, 10(1), 5-79.

Abel, R. (1997) "The transformation of the American Legal Profession", in Lawyers: a critical reading. R. Abel (editor), New York, The New Press, 15-20.

Abello Galvis, Ricardo, & Arévalo Ramirez, W. O. (2014). Biografía y bibliografía de Marco Gerardo Monroy Cabra: Juez, dignatario y maestro del derecho internacional. En *El derecho internacional: Varias visiones un maestro* (1 ed., pp. xix-3). Universidad del Rosario.

Accatino Scagliotti, D. (1997). El saber dogmático en nuestra cultura jurídica. Revista de Derecho, 8(1), 7-18. Última Consulta 16/11/2020. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/revider/article/view/3047>

Acuerdo por lo superior 2034 (S. F) ¿Una desaprovechada apuesta del sector? Observatorio de la Universidad Colombiana Última Consulta 04/03/2021 Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/acuerdo-por-lo-superior-2034-una-desaprovechada-apuesta-del-sector/>

Aguilera Mario. (2001). Amnistías e indultos, siglos XIX y XX. Revista Credencial Historia, (137) Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-137/amnistia-e-indultos-siglos-xix-y-xx>

Alarcón Meneses, L. A., Monsalvo Mendoza, E. A., & Suárez Araméndiz, M. A. (2014). "la educación en marcha". el complejo establecimiento de las reformas educativas

del gobierno de Alfonso López Pumarejo en el departamento del atlántico (1934-1938). *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos* (1900-9895), 10(2)

Aldunate Lizana, E. (2010). Aproximación conceptual y crítica al neoconstitucionalismo. *Revista De Derecho (Valdivia)*, 23(1), 79-102.

Alexy, R. (2001). *Teoría de la argumentación jurídica*, trad. M. Atienza e I. Espejo, 2ª edición actualizada, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Alonso, J. L., & Méndez, R. (2000). Innovación, pequeña empresa y desarrollo local en España Civitas.

Anderson, P. (1996). Neoliberalismo: un balance provisorio. En Emir Sadel y Pablo Gentile. *Las trampas del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: Clacso

Andrés Aucejo, E. (2010). Internacionalización y europeización de la educación superior en derecho: Campus universitarios internacionales y programas transfronterizos de educación superior. *Revista De Educación Y Derecho.*, (02)

Arango Gaviria, L. G. (2002). ¿Equidad de género? ¿Equidad social? Una mirada desde la educación y el trabajo (Boletín No. 14). Bogotá: Observatorio de Coyuntura Socioeconómica, CID y Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia

Arango Gaviria, L. G. (2006b). Las mujeres en la educación superior. En Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional (pp. 65- 83). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Asuntos Legales. (2019). Por errores en examen para jueces se demandará el respectivo concurso de la Rama. Última Consulta 10/11/2020. Recuperado de <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/por-errores-en-examen-para-jueces-demandaran-concurso-de-la-rama-2878389>

Atehortúa Cruz, A. (2006). La "revolución educativa": transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis Político*, 19(57), 126-152. Última Consulta 04/01/2021 Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/apol/article/view/46278>

Atehortúa Cruz, A. L. (2012). El banco mundial y las políticas educativas en Colombia. Paper presentado en el Simposio Internacional De Pedagogía, Humanidades Y Educación. Escuela Y Pedagogía Transformadora.

Atienza, Manuel. (2001). El sentido del derecho Editorial Ariel Barcelona.

Backenköhler Casajús, C. J. (2019). Transplante jurídico. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (17), 262-275. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/5032>

Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del espacio europeo de educación superior. *Anuario Jurídico Y Económico Escorialense*, (43), 431-456.

Bambirra, Vania (1974). El capitalismo dependiente latinoamericano. México, Siglo XXI Editores

Banco de la República (S.F) Personajes del año (1942 a 1944) Credencial Historia. Banco de la República. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-187/personajes-del-ano-1942-1944>

Baratta, A. (1977). El estado de derecho: Historia del concepto y problemática actual. *Sistema: Revista De Ciencias Sociales*, (17), 11-24.

Barcellona, Hart, D., Mückenberger, U., & Lasarte Álvarez, C. (1993). La formación del jurista: Capitalismo monopolístico y cultura jurídica, (3a ed. reimp). Cívitas.

Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. Formación En Competencias Y Certificación Profesional, 17-44.

Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Paidós Ibérica.

Benavides, O. A. (2004). La innovación tecnológica desde una perspectiva evolutiva. Cuadernos De Economía, 23(41), 49-70.

Benente Mauro. (2018). La enseñanza del derecho en la racionalidad sobredeterminada de la economía del aprendizaje. Discusiones XIX, 73-94.

Bergoglio, M. I. (2003, 15-17 de febrero). Las facultades de derecho argentinas: Entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio. Paper presentado para at the Seminario Educación Jurídica, Itapaiva, Brasil

Bergoglio, M. I. (2007). Cambios en la profesión jurídica en América Latina. Academia: Revista Sobre Enseñanza Del Derecho De Buenos Aires, 5(10), 9-34.

Bergoglio, M. I., & Carballo, J. (2005). Segmentación en la profesión jurídica: Cambios ocupacionales de los abogados argentinos, 1995-2003. Academia: Revista Sobre Enseñanza Del Derecho De Buenos Aires, 3(5), 201-222.

Bernasconi Ramírez, Andrés (2007). El carácter científico de la dogmática jurídica. Revista de Derecho (Valdivia), XX (1), 9-37.

Bocanegra Acosta, H. (2006). La investigación formativa. Diálogos de Saberes, (24), 7.

Brunner, José Joaquín (1988), "Higher education and the formation of the professional in Latin America" Santiago de Chile, FLACSO (Documento de Trabajo 380)

Cajas Sarria, M. A. (2020). La "ley heroica" o de defensa social de 1928 contra la "amenaza bolchevique" en Colombia. Revista De Estudios Histórico-Jurídicos, (42), 429-454.

Campos, C. A., & Saperas L. E. (2012). La Unesco y la institucionalización de la cultura: Hacia un nuevo estatuto de la cultura. Razón Y Palabra, 17(80) p. 3-4

Cañal De León, P. (2002). La innovación educativa. Colección Sociedad, Cultura y Educación. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. La Innovación Educativa, 11-26.

Cárdenas, D., Ortiz, L. F., Rodríguez, G. D., Sánchez, M. A., & Jaramillo, N. A. (2016). *Aproximaciones a la cultura jurídica en Latinoamérica y Colombia* Universidad Nacional de Colombia.

Castany Prado, B., & Pérez Leal, P. J. (2010). Refundar la ilustración: El espíritu de la ilustración de Tzvetan Todorov. Tonos Digital, 19(0)

Ceballos Bedoya, M. A. (2018). Educación jurídica y reproducción social en Colombia. Revista de Estudios Socio-Jurídicos, 20(1), 77-105.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12804/esj>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2004). Panorama social de américa latina 2004 CEPAL. Recuperado 22/03/2021 de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1221-panorama-social-america-latina-2004>

Contreras Rodríguez, N. Y., & i Andreu Abela, J. (2015). Opinión y balance de la sociedad colombiana sobre la materialización, utilidad y eficacia del proceso y la ley de justicia y paz. *Revista Temas: Departamento De Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (9), 49-58.

Corte Constitucional. (1992). Sentencia T-002-92, 8 De mayo De 1992, Magistrado Ponente Alejandro Martínez-Caballero

De Castro, Federico. (1942). La función de los juristas en el estado. *Revista De Estudios Políticos*, (7), 193-242.

De Juanas Oliva, Á. (2010). Contemplando Bolonia: Una década de acontecimientos en la formación del espacio europeo de educación superior. *Foro De Educación*, 8(12), 69-91.

De la Cruz Vergara, M. (2014). el proceso jurídico político de la desamortización de bienes de manos muertas en Colombia, 1766-1887. *El Taller De La Historia*, 3(3), 203–221. Recuperado 10/03/2021 <https://doi.org/10.32997/2382-4794-vol.3-num.3-2011-669>

Declaración Mundial Sobre La Educación Superior siglo XXI: Visión y Acción, (1998) Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Delgado Rodríguez P. A, (2020). La educación jurídica en Colombia: Transformaciones y tendencias recientes. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (23), 83-99.

Díaz Jaramillo, J. A. (2019). Los trabajos de la memoria: La masacre de las bananeras y los sectores subalternos en Colombia, 1929-2008. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, (13), 30-54.

Diz Muñoz C. C. (2019). El examen para ejercer la profesión de abogado en Colombia: ¿remedio o enfermedad? *Ámbito Jurídico* recuperado <https://www.ambitojuridico.com/noticias/academia/educacion-y-cultura/el-examen-para-ejercer-la-profesion-de-abogado-en-colombia>

D'ors, A. (1969). La ley romana, acto de magistrado. *Emerita*, 37, 137.

Duro Dias, R. (2015). La educación jurídica en Brasil. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), Pág. 72-87.

Elgueta Rosas, M. (2021). La Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile: su lugar en la historia de la reforma de la enseñanza del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 1-8

Escobar, A. (2007). *La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Barcelona: Editorial Norma.

Escudero Muñoz, J. M. (1995). Tecnología e innovación educativa. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 47(2), 161-175.

Eucken, W. (1950). Política económica del "laissez-faire", economía planificada y orden de la competencia. III. el orden de la competencia. *Arbor*, 15(51), 323.

Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. (2004) Biografía de Rafael Núñez *En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea (Internet)*. Barcelona, España, 2004. Recuperado

14/06/2021 https://www.biografiasyvidas.com/biografia/n/nunez_rafael.htm

Fix-Fierro, H., & López-Ayllon, S. (2003, 15-17 de febrero). La educación jurídica en México: Un panorama general. Paper presentado para el Seminario de Educación Jurídica, Itaipava, Brasil

Flood, J. (2011). Legal education in the global context: Challenges from globalization, technology and changes in government regulation. U. of Westminster School of Law Research Paper, (11-16)

Florez Ochoa, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento McGraw-Hill e Bogotá. Bogotá D.C

French-Davis, R. (2005). Reformas para américa latina después del fundamentalismo neoliberal CEPAL.

Friedman Lawrence (1969) Legal Culture and Social Development. Law & Society Review, Vol. 4 (1), 29-44. Artículo traducido por Lina María Mápura.

Gaitán Bohórquez, J. (2002). Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del Estado colombiano. Centro Editorial Universidad del Rosario. Bogotá D.C.

Gaitán, J. E. (1972). *Jorge Eliécer Gaitán*. Biblioteca de Marcha.

Galcerán Huguet, M. (2010). La mercantilización de la universidad. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 13(2), 89-106.

García de Enterría E. (1979). La constitución como norma jurídica. *Anuario De Derecho Civil*, 32(2), 291-342.

García López, D. 2020, Analítica de la gubernamentalidad universitaria: la producción de la subjetividad jurista académica. En J.D. Ruiz Resa (Ed.) *Las mujeres y las profesiones jurídicas*. p, 291-306. Dykinson)

García Villegas M. & Ceballos Bedoya M. A (2019) La profesión jurídica en Colombia (Primera ed.). Bogotá D.C. Colombia (Dejusticia)

García Villegas M. (2000). Estado, derecho y crisis en Colombia. *Estudios Políticos*, (17), 11-44.

García Villegas M. (Sin Fecha). Notas preliminares para la caracterización del derecho en américa latina. Recuperado 03/12/2020 http://www.oas.org/juridico/spanish/mauricio_garc%C3%ADa_villegas.htm

García Villegas, M. (2001). Constitucionalismo perverso. normalidad y anormalidad constitucional en Colombia: 1957-1997. *El Caleidoscopio De Las Justicias En Colombia*, 1, 317-368.

García Villegas, M. (2009). La normalización de la excepción constitucional. *Normas De Papel. La Cultura Del Incumplimiento De Reglas*, 227-233.

García Villegas, M. (2009). Sociología de la profesión jurídica. *Pensamiento Jurídico*, (26), 237-252.

García Villegas, M. (2011) Ineficacia del derecho y cultura del incumplimiento de reglas en américa latina. *El Derecho En América Latina*. 161.

García Villegas, M., & Uprimny, R. (2005). ¿Controlando la excepcionalidad permanente en Colombia? una defensa prudente del control judicial de los estados de excepción. *Documentos De Discusión De “DJS”*, (1).

García, M., Espinosa, J., Jiménez, F., & Parra, J. D. (2013). Separados y desiguales. educación y clases sociales en Colombia. Colección Dejusticia. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.

García-Pelayo, M. (1951). Robert Von Mohl y el nacimiento de las ciencias sociales. *Revista De Estudios Políticos*, (55), 111-126.

Gardner, J. A. (1980). *Legal imperialism: American lawyers and foreign aid in Latin America* University of Wisconsin Press.

Gil S., Carlos. (1938). *Libro de Acuerdos Públicos y Privados de la Real Audiencia de Santa Fe en el Nuevo Reino de Granada*. Tomo I. Bogotá, Colombia. Tipografía COLÓN - Casa Editorial. (31.VII.1938).

Gómez Campo, V. M. (2000). Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia. Bogotá: Alfaomega-Ascun-Universidad Nacional de Colombia

Gómez Sánchez, G. I. (2016). ¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica. *Revista De Derecho*, (46), 225-256.

Gómez, V. M. (1981). Expansión, crisis y prospectiva de la educación en la américa latina. *El Trimestre Económico*, 48(189), 121-155. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23395003>

González, M. T. G., & Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*

Goyes Moreno Isabel. (2008). *La enseñanza del derecho en Colombia 1886-1930*. (San Juan de Pasto, Colombia). Recuperado de <http://doctorado.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Tesis-Isabel-Goyes-Moreno.pdf>

Guarino Antonio. (2001) Diritto privato romano. Ed. Jovene, Napoli

Guerrero, S. C., & Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136.

Habermas, Jürgen. (1998). Facticidad y validez. sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Ed. Trotta, Madrid.

Harvey, D. (2007). El neoliberalismo como destrucción creativa. En *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Traducción de Germán Leyens. Recuperado de www.rebellion.org/noticia_pdf

Helg, A. (1989). La educación en Colombia 1958-1980. *Nueva Historia De Colombia*, 4, 135-158.

Hennig Leal, M. C. (2012). La jurisdicción constitucional entre judicialización y activismo judicial: Existe realmente" un activismo" o" el" activismo. *Estudios Constitucionales*, 10(2), 429-454.

Hinestrosa, F. (2016). La profesión jurídica. *Revista de Derecho Privado*, 30, 5.

Inzunza H., Jorge, Assaél, Jenny, & Scherping, Guillermo. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267-292.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.

Jaramillo, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. *Nueva Historia De Colombia*, 4, 87-110.

Jaramillo, O. (2015). Pertinencia del perfil de los profesionales de la información con las demandas del mercado laboral. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 38(2), 111-120.

Jiménez, Catalina. (2009). Aplicación e instrumentalización de la doctrina de seguridad nacional en Colombia (1978-1982): Efectos sobre la temática de derechos humanos. *Reflexión Política*, 11(22), 158-174.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 12(3), 1-32.

Katz, C. (2014). Discusiones marxistas sobre tecnología. *Razón Y Revolución*, (3)

Kennedy Duncan. (2012). La enseñanza del derecho como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

Korioth, S. (2006). Legal Education in Germany Today. *Wisconsin International Law Journal*, 24(1), 85-107

Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica De Geografía Y Ciencias Sociales*, 11(683), 25. Universidad de Barcelona, XI, nº 683, 25 de octubre de 2006. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm> 28/08/2020

Kuczynski, P. P., & Williamson, J. (2003). Después del consenso de Washington: Relanzando el crecimiento y las reformas en américa latina. Lima. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Larraín, A. M., & González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. Seminario Internacional CINDA. Currículo Universitario Basado En Competencias, 44

Liebrecht, J. (2015). Formando juristas en Alemania: Estructuras, método e ideales (educating lawyers in Germany: On the methods and ideals of the German legal training). Revista Sobre Enseñanza Del Derecho, 13(25), 37-74.

Lundvall, B. -A. (2006) “Entender la función de la educación en la economía del aprendizaje: la contribución de la economía”, en La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje, Bogotá: OCDE-Cátedra ALCUE, Mayol ediciones.

Lundvall, B.-A. y Borrás, S. (1997). “The globalising learning economy: Implications for innovation policy », Report from DG XII, Commission of the European Union.

Mápura Ramírez, L. M. (2013). La cultura jurídica en Colombia: Un fenómeno que necesita actualizarse. Tesis de maestría universidad Nacional de Colombia

Martínez Neira, M. (2001). *El estudio del Derecho: libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad.

Martínez Rangel, R., & Reyes Garmendia, E. S. (2012). El consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en américa latina. Política Y Cultura, (37), 35-64.

Matus Madrid B, Herrera Burton A. (2018). Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Mayorga Fernández, M. J., & Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias pedagógicas* n° 15.

Mc Farlane, A. (2002). La construcción del orden político: La " primera república" en la nueva granada, 1810-1815. *Historia Y Sociedad*, (8), 47-82.

Meléndez, S., & Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392.

Meliá, D. J. M. (2014). La innovación, concepto e importancia económica. Paper

Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., & Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo Y Sociedad*, (78), 59-111.

Ministerio de Educación Nacional. (2020) Sistema nacional de información de la educación superior. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/snies/>

Ministerio de Educación-Gobierno de España (2011) Estudios Sobre la innovación educativa en España Recuperado de https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2013/12/estudio_innovacic3b3n_educ_es_pac3b1a.pdf

Miñana Blasco, Carlos y Rodríguez, José Gregorio. (2003) "La educación en el contexto neoliberal", en RESTREPO BOTERO D.I., (Ed.) La falacia neoliberal. Crítica y alternativas. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 285-321, Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>

Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.

Molina Betancourt, Carlos M. (2014). El choque generacional en las facultades de derecho. Recuperado de <http://www.ambitojuridico.com/>

Molina Bravo, J. (2014). Reforma, autonomía universitaria e interés nacional: Análisis de la cátedra de economía política en la universidad nacional de Colombia, Bogotá 1933-1938. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 16(22), 121-138.

Monroy Cabra, M. G. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza del derecho en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, 1(1), 162-180

Montoya Vargas, J. (2005). Educación jurídica en américa latina: Dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. Bogotá: Centro De Investigaciones Socio-Jurídicas CIJUS, Universidad De Los Andes, (38) 29-42

Narváez Hernández José Ramón. (2010). *Cultura jurídica Ideas e Imágenes*. México: Porrúa.

Niño, Carlos Santiago. (2005). *Introducción al análisis del derecho*. Ed. Astrea Buenos Aires.

OCDE y Banco Mundial. (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación: La Educación superior en Colombia. París. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/evaluaciones-de-politicas-nacionales-de-educacion-la-educacion-superior-en-colombia_9789264180710-es

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (S.F). Recuperado de <https://www.oecd.org/acerca/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2014). Estudios de la OCDE de las políticas de innovación: Colombia. resumen ejecutivo.

Ortiz O., A. y Sánchez B., J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. *Plumilla Educativa*, 26 (2), 63-101.

Pacheco Arrieta, I. F. (2002). Evolución legislativa de la educación superior en Colombia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139967>

Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional. *Bordón*, 67(1)

Peláez, M. (2004). Derechos políticos y ciudadanía de las mujeres en Colombia: cincuenta años del voto femenino. Recuperado el 11/03/2021, de <http://webs.uvigo.es/pmayobre>.

Pérez Collados, J. M. (2014). El concepto de jurista y su deconstrucción durante el proceso histórico de formación del estado. *E-Legal History Review*, (18), 1.

Pérez Perdomo, R. (2003). Venezuela: Derecho en una democracia renqueante”, Capítulo en *Culturas Jurídicas Latinas de Europa y América en tiempos de globalización*, H. Fix- Fierro, L. Friedman y R. Pérez Perdomo, editores, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 639 -723

Pérez Perdomo, R. (2004). Los abogados de América Latina: Una introducción histórica Universidad Externado de Colombia. Recuperado el 18/03/2021 <http://andromeda.unimet.edu.ve/anexos/libroe/texto/abogados.pdf>

Pérez Perdomo, R. (2016). Reformar la Educación Jurídica ¿Tarea para Sísifo? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), pp. 3-27.

Popkewitz, T.S. (1981). The social context of schooling, chance and educational research. *Journal of Curriculum Studies* 13 (3), 189-206 presentado en el Sexto Congreso De Economía De Navarra.

Prieto Sanchís, L. (2010). Neoconstitucionalismos (un catálogo de problemas y argumentos). Paper presentado para at the *Anales De La Cátedra Francisco Suárez*, 44 461-506.

Radinger, T., et al. (2018), OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>.

Rama Claudio. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en américa latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50 (173-195)

Rivadeneira Vargas, A. J. (1998). Utopía, realidades y contrastes entre los planes santanderinos de 1826 y 1834. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1(1), 69-90.

Rivas Navarro, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Vice-consejería de Organización

Robertson, S. L., Bonal, X., y Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry, *Comparative Education Review*, 46 (4), 472-497.

Rodotà, S. (2014). El derecho a tener derechos. Ed. Trotta.

Rodríguez de Castro, F. (2012). Proceso de Bolonia (V): El currículo oculto. *Educación Médica*, 15(1), 13-22.

Rodríguez Garavito, C. A (2011). El derecho en América Latina. “*El derecho en América Latina Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*” Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. (432)

Rodríguez Garavito, C. A. (2006). Globalización, reforma judicial y estado de derecho en Colombia y américa latina: El regreso de los programas de derecho y desarrollo. *Iusta*, 1(25)

Rodríguez Gómez, R. (2000). La reforma de la educación superior. señas del debate internacional a fin de siglo. REDIE. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 2(1)

Rodríguez, G., & Burbano, G. (2012). Historia de la universidad e historia de la educación superior en américa latina. Cátedra Manuel Ancizar. Universidad Nacional De Colombia.

Rosenn, K. S. (1984). Brazil's legal culture: The jeito revisited. *Fla. Int' L LJ*, 1, 1.

Rubiano-Aldana, D. A., & Beltrán-Jiménez, H. (2016). La educación en Colombia: Dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109)

Rueda Enciso, J. E. (2005). Juan Friede y su búsqueda de El adelantado don Gonzalo Jiménez de Quesada. *Fronteras de la Historia*, 10, 331-349.

Ruiz Resa J. (2001). Usos del discurso de los derechos humanos en la fase de la globalización. Paper presentado para *Anales De La Cátedra Francisco Suárez*, 35

Ruiz Resa J. (2017a). La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje. *Revista Discusiones XIX*, 15.

Ruiz Resa J. (2017b). Innovación docente y nuevas tecnologías. el derecho en la economía del conocimiento (Primera ed.). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Ruiz Resa J. (2017c) Las innovaciones basadas en la reforma de la tecnología de la enseñanza (i): los cambios en evaluación, metodologías y recursos de instrucción en los estudios jurídicos de la Ugr” Comunicación presentada en el XIV Foro FECIES, Granada 2017. Recuperado de y última consulta el 22-02-22

https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_14/LIBRO_ACTAS_2017_FECIES.pdf

Saavedra López, M, & Ruiz Resa. J. (2008). Los estudios jurídicos en el espacio europeo de educación superior. Paper presentado en: Estudios En Homenaje Al Profesor Gregorio Peces-Barba, 1247-1280.

Salguero, M. (2014). La tarea crítica de la filosofía jurídica en el espacio académico de la facultad de derecho. *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*, 169-232.

Sarmiento, J. P. (2014). La educación jurídica colombiana y la globalización: Entre los estudios de “caja negra”, el formalismo jurídico y la nueva hegemonía. *International Law: Revista Colombiana De Derecho Internacional*, (24), 59-82.

Sastoque, E. C., & García, M. (2010). La guerra civil de 1876-1877 en los andes nororientales colombianos. *Revista De Economía Institucional*, 12(22), 193-214.

Schumpeter, J. A. (1957). Teoría del desenvolvimiento económico. tercera edición. ed. F.C.E

Silva García, G., & Pérez-Salazar, B. (2021). El papel de la investigación en la educación jurídica: Un problema de poder y colonialidad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 61-80.

Silva, R. (1989). La educación en Colombia. 1880- 1930, Nueva Historia de Colombia Bogotá. Planeta Colombiano Editorial.

Salguero, M. (2014). La tarea crítica de la filosofía jurídica en el espacio académico de la facultad de derecho. *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*, 169-232.

Smith, A. (1996). La riqueza de las naciones. Madrid: Pirámide.

SNIES Sistema Nacional de Información de la Educación Superior *Ministerio de Educación Nacional*. Información Estadística recuperada del sitio web del SNIES. ultima consulta el 23-10-21 <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>

Soto Arango, D. (2003). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (7)

Soto Arango, D. E., & Forero, R. A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 18(26), 279-309

Susskind, R. (2013). Tomorrow's Lawyers. *Law Prac.* 39, 34.

Salamanca, F. A. (2010a). Educación legal en Colombia. Análisis cuantitativo desde una perspectiva histórica. En *Los abogados en Colombia* (pp. 103-143) Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. México: Limusa.

Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. profesores, directivos y asesores. Málaga: Aljibe, 177

Torrejano Vargas, R. H. (2012). La política pública educativa en Colombia en el marco del periodo radical 1848-1870. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 15(15) 63-88.

Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, 23(92), 6.

Tünnermann Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de américa latina Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37318570005> Última de Consulta 29 de agosto de 2020

Uribe Mallarino, C. (2005). Ascensos y descensos en la reproducción social. *Universitas Humanística*, 59(59)

Urteaga Olano, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak: Revista De Relaciones Laborales*, (18), 169-198.

Vargas Morales, M. A. (2014). La libertad de enseñanza en disputa. Colombia, 1848-1876. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, Metáforas.*, (3), 35-55.

Vergara Crespo, R. A. (2012). Análisis de política exterior en Colombia: Gobierno de Juan Manuel Santos, ¿Continuación de un proceso o cambio de rumbo? *Equidad Y Desarrollo*, 1(17), 149-175.

Vicuña de la Rosa, M., y Ramírez Villamizar, G. (2018). Sistema jurídico colombiano: nuevo derecho. En M. Vicuña, y A.J. Aguilar-Barreto. (Ed.), *Nuevas tendencias del derecho en Colombia*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Villar Borda, L. (2007). Estado de derecho y estado social de derecho. *Rev. Derecho Del Estado*, 20, 73.

Villarraga Sarmiento, Á, & Fundación Cultura Democrática, (2016). *Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (documento resumen)*.

Von Hippel, E. (1988). *The sources of innovation*, Oxford: Oxford University Press.

Wolkmer, A. C. (2019). *Teoría crítica del derecho desde América Latina*, trad. revisión y prólogo de Alejandro Rosillo Martínez. Ciudad de México: Akal editor.

Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (6), 113-136.

Zander, M. (1989) *A Matter of Justice: The Legal System in Ferment*, Oxford, Oxford University Press, 108-112

NORMAS CONSTITUCIONALES Y POLITICAS DE COLOMBIA

Constitución Política 1810- Acta de la constitución del estado libre e independiente del Socorro, Acta de constitución del nuevo gobierno de la provincia del Socorro.

[http://www.suinjuriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Constitucion/30020280?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suinjuriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Constitucion/30020280?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)

Constitución Nacional de Colombia (1886) <https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>

Constitución Política de Colombia. (1991) Bogotá, Colombia

<http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

LEYES Y NORMAS DE COLOMBIA

Acto Legislativo 01 de 2001” Por medio del cual se modifican algunos artículos de la Constitución Política.” (1 de agosto de 2001).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90475_archivo_pdf.pdf

Ley 1 de 14 de octubre de 1821 “ley 1 fundamental de la unión de pueblos de 1821” (14 de octubre de 1821)

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13664>

Ley 61 de 1888 “Por la cual se conceden al Presidente de la República algunas facultades extraordinarias” conocida también como la Ley de los Caballos, mediante la cual se autorizaba el Ejecutivo a reprimir administrativamente “los abusos de prensa” y “los delitos contra el orden público [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1806120)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1806120](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1806120)

Ley 69 de 1928 o de Defensa Social o “ley heroica”, “Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre defensa social” (30 de octubre de 1928) <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1789756>

Ley 19 de 1958 “Sobre reforma administrativa”- crea el Consejo Nacional Económico y Planeación, el Departamento Administrativo de Planeación y servicios técnicos, la Sala de Servicio Civil del Consejo de Estado y la Escuela Superior de Administración Pública- (18 de noviembre de 1958)

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8271>

Ley 29 de 1990 “Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades

extraordinarias” (27 de febrero de 1990)

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=254>

Ley 30 de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” (29 de diciembre de 1992)

<http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/arb/1000.html>

Ley 115 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación” (8 de febrero de 1994) https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 489 de 1998 “Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional, se expiden las disposiciones, principios y reglas generales para el ejercicio de las atribuciones previstas en los numerales 15 y 16 del artículo 189 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.” (29 de diciembre de 1998) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=186#:~:text=La%20presente%20Ley%20regula%20el,funcionamiento%20de%20la%20Administraci%C3%B3n%20P%C3%BAblica.>

Ley 715 de 2001 “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros” (21 de diciembre 2001) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>

Ley 734 de 2002 “Por la cual se expide el Código Disciplinario Único.” (5 de febrero de 2002) http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0734_2002.html

Ley 1188 de 2008 “Por el cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior” (25 de abril de 2008)
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-159149.html>

Ley 975 de 2005 “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” (25 de julio 2005)
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17161>

Ley 1253 de 2008 “Por la cual se regula la productividad y competitividad y se dictan otras disposiciones” (27 de noviembre de 2008)
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=33966>

Ley 1286 de 2009 “Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones.” (23 de enero 2009)
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34850>

Ley 1905 de 2018 “Por la cual se dictan disposiciones relacionadas con el ejercicio de la profesión de abogado” (28 de junio de 2018)
<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201905%20DEL%2028%20DE%20JUNIO%20DE%202018.pdf>

Decreto 3520 de 1949 “Por el cual se suspenden las actuales sesiones del congreso nacional, de las asambleas departamentales y de los concejos municipales” (9 de noviembre de 1949) <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1529917>

Decreto 1972 de 1933. Sobre la enseñanza secundaria y normalista (1 de diciembre de 1933) https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102983_archivo_pdf.pdf

Decreto 960 de 1970 “Por el cual se expide el estatuto del notariado” (20 de junio 1970) <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1692245>

Decreto 1391 de 1970 “Por el cual se adiciona el Decreto – ley 970 de 1970” (5 de agosto de 1970) https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104436_archivo_pdf.pdf

Decreto 1189 de 1974 “Por el cual se fijan requisitos para la apertura, funcionamiento y aprobación de programas de estudios de derecho” (25 de junio de 1974) <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1799138>

Decreto 1229 de 1974 “Por el cual se reglamenta el discernimiento del título de doctor en derecho” (28 de junio de 1974) <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1248162>

Decreto 1837 de 1974 “Por el cual se deroga el decreto 1229 del 28 de junio de 1974 y se reglamenta el discernimiento del título de doctor en derecho” (30 de agosto de 1974) <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30036121>

Decreto 2670 de 1974 “por el cual se introducen algunas modificaciones al decreto 1887 del 30 de agosto de 1974” (10 de diciembre de 1974) https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104768_archivo_pdf.pdf

Decreto 225 de 1977 “Por el cual se establece el plan de estudios para la carrera de derecho, se adiciona el decreto 1189 de 1974 y se dictan otras disposiciones” (3 de febrero de 1977) <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1796015>

Decreto 118 de 1977 “Por el cual se reglamentan los decretos 3156 y 3157 de 1968, 1277 de 1973 y 970 de 1970, y se determinan los requisitos que deben reunir los institutos de especialización y de post-grado en ciencias jurídicas” (19 de enero de 1977) <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1026291>

Decreto 1221 de 1990 “Por el cual se aprueba el acuerdo número 60 del 24 de mayo de 1990, emanado de la junta directiva del instituto colombiano para el fomento de la educación superior -ICFES-, por el cual se determinan los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de derecho.” (8 de junio de 1990) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81517>

Decreto 2566 de 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones” (10 de septiembre de 2003) https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Decreto de Conmoción Interior 1837 de 2002 “Por el cual se declara el Estado de Conmoción Interior” (11 de agosto de 2002) <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1359035>

Decreto 1528 de 2002 “Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001” (24 de julio del año 2002) https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86071_archivo_pdf.pdf

Decreto 2230 de 2003 “Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.”(8 de agosto de 2003) https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86029_archivo_pdf.pdf

Decreto 4675 de 2006 “Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones” (28 de diciembre 28) https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-119464.html?_noredirect=1

Decreto 1075 2015 “Por la cual se modifica la ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en departamento administrativo, se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones”. (26 de mayo 2015) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Decreto 457 de 2020 “Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público” <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>

Decreto 1391 de 1970 “Por el cual se adiciona el Decreto – ley 970 de 1970” (5 de agosto de 1970) https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104436_archivo_pdf.pdf

Decreto 1189 de 1974 “Por el cual se fijan requisitos para la apertura, funcionamiento y aprobación de programas de estudios de derecho” (25 de junio de 1974) <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1799138>

Decreto 1229 de 1974 “Por el cual se reglamenta el discernimiento del título de doctor en derecho” (28 de junio de 1974) <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1248162>

Decreto 1837 de 1974 “Por el cual se deroga el decreto 1229 del 28 de junio de 1974 y se reglamenta el discernimiento del título de doctor en derecho” (30 de agosto de 1974) <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30036121>

Decreto 1221 de 1990 “Por el cual se aprueba el acuerdo número 60 del 24 de mayo de 1990, emanado de la junta directiva del instituto colombiano para el fomento de la educación superior -ICFES-, por el cual se determinan los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de derecho.” (8 de junio de 1990) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81517>

Decreto 2566 de 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones” (10 de septiembre de 2003) https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Documento Compes 3439 de 2006 “Institucionalidad y principios rectores de política para la competitividad y productividad” (14 de agosto de 2006) <http://www.colombiacompetitiva.gov.co/snci/Documents/Compes-3439-2006.pdf>

Documento Compes 3527 de 2008 “Política nacional de competitividad y productividad” (23 de junio de 2008) <http://www.colombiacompetitiva.gov.co/snci/Documents/Compes-3527-2008.pdf>

Documento Compes 3533 de 2008 “Bases de un plan de acción para la adecuación del sistema de propiedad intelectual a la competitividad y productividad nacional 2008-2010” (14 de julio de 2008) <https://www.ica.gov.co/getattachment/a1be26c2-af09-4635-b885-c3fcea7291e4/2008cp3533.aspx>

Ministerio de Educación Nacional-Resolución 2768 de 2003 “Por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho” (13 de noviembre de 2003) <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86421.html>

LEYES Y NORMAS DE ESPAÑA

Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial («BOE» núm. 157, de 02/07/1985) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666>

Ley 50/1981, de 30 de diciembre “Por la que se regula el Estatuto Orgánico del Ministerio Fiscal” («BOE» núm. 11, de 13 de enero de 1982.) Modificado por la Ley 24/2007, de 9 de octubre. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1982-837>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. («BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, páginas 49400 a 49425) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>

Ley Orgánica 7/2015, de 21 de julio “Por la que se modifica la Ley Orgánica del Poder Judicial, regula los principios básicos que regulan la selección de los Letrados de la Administración de Justicia. («BOE» núm. 174, de 22/07/2015) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8167>

Real Decreto 658/2001, de 22 de junio, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española («BOE» núm. 164, de 10 de julio de 2001, páginas 24913 a 24932) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-13270>

Real Decreto 1608/2005, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico del Cuerpo de Secretarios Judiciales («BOE» núm. 17, de 20/01/2006) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-839>

SENTENCIAS Y CONCEPTOS

Corte Constitucional. (1992) Sentencia T-002-92. (8 de mayo de 1992)

Magistrado Ponente Alejandro Martínez-Caballero.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>

Corte Constitucional. (1994) Sentencia C-086-94. (3 de marzo de 1994)

Magistrado Ponente: Jorge Arango Mejía.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-086-94.htm>

Corte Constitucional (2001) Sentencia C-1051-01. (4 de octubre de 2001)

Magistrado Ponente Álvaro Tafur Galvis.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/c-1053-01.htm>

Corte Constitucional (2015) Sentencia C-284-15 (13 de mayo de 2015)

Magistrado Ponente: Mauricio González Cuervo.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/C-284-15.htm>

Concepto Sala de Consulta C.E. 1737 de 2006 Consejo de Estado. (18 de mayo de 2006) Consejero Ponente: Gustavo Aponte Santos.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22783>

PLANES NACIONALES DE DESARROLLO Y PLANES ESTRATEGICOS DE INSTITUCIONES DE ORDEN NACIONAL

Plan Nacional de Desarrollo denominado “Hacia un Estado Comunitario: 2002-2006” <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo denominado “Estado Comunitario: desarrollo para todos 2006-2010” <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND%202006-2010/Paginas/PND-2006-2010.aspx>

Plan Nacional de Desarrollo denominado “Hacia la Prosperidad Democrática: Visión 2010-2014”
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/2C.%20Cap%C3%ADtulo%20I.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo denominado “Todos por un nuevo país 2014-2018”
<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo denominado “Pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018-2022” <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>

Plan Estratégico Institucional de Colciencias 2011-2014
<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/planeacion/pei2011-2014.pdf>

DOCUMENTOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Banco Mundial-BM <https://www.bancomundial.org/es/home>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL
<https://www.cepal.org/es>

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990) Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (1998). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Educational change in Latin America and the Caribbean (1999). World Bank, Human Development Network. World Bank. <http://www-wds.worldbank.org>

Fondo Monetario Internacional-FMI <https://www.imf.org/es/Home>

Organización de Estados Americanos-OEA <http://www.oas.org/es/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO <https://es.unesco.org/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE
<https://www.oecd.org/acerca/>

UNESCO (2017). Educación superior. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>

UNESCO office Lima. (2016). Innovación educativa, texto 1 (Primera ed.). Lima:
Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado
de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

PRENSA

Asuntos Legales (2020) “Repetirán pruebas para elegir funcionarios de la Rama Judicial tras encontrar inconsistencias” Recuperado

<https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/repetiran-pruebas-para-elegir-funcionarios-de-la-rama-judicial-tras-encontrar-inconsistencias-3081317>

El Tiempo (1994) “Los sabios se hicieron oír” (22 de julio de 1994) Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-178907>

Observatorio de la Universidad Colombiana “Cobertura y deserción de la Educación Superior en Colombia” (15 de octubre de 2020) Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/cobertura-y-desercion-de-la-educacion-superior/>

Portal web Las 2 orillas “Las firmas de abogados más ganan en Colombia” (9 de noviembre de 2020) Recuperado de <https://www.las2orillas.co/los-millonarios-ingresos-de-las-grandes-firmas-de-abogados-en-colombia/#>