

En la actualidad es el director del Grupo de investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas, adscrito al Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, donde labora hace veinte años, habiendo ostentado los cargos de docente en Pregrado y Posgrado (especialización, maestría y doctorado en el campo de la educación). También ha impartido el área de investigación en la Maestría en Derecho Administrativo. Su campo de acción a nivel de maestría y doctorado en educación está relacionado con el desarrollo de Seminarios de Teorías Curriculares, Modelización de Proyectos Educativos, Diseños Curriculares, Investigación Curricular y Propuestas Alternativas Curriculares para la Formación Docente. Esto se evidencia en su producción: *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación* (2006, 1ª. Ed., 2012, 2ª. Ed.), *Recreando la construcción de un Currículo para la Región Caribe* (2010). *Estado del Arte de la Investigación Curricular*, Tomos I y II (2010).

Como abogado ha generado toda una línea de trabajo, como es la del Derecho Educativo en el marco de la Constitución de 1991 y el Derecho Administrativo. Para ello ha publicado las siguientes obras: *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación* (2008), *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*, Tomo I (2009) y *Derecho Educativo* (2010).

Ha sido Par Académico del Ministerio de Educación Nacional, Par Evaluador de Colciencias, Director de la revista *Educación y Humanismo* (Universidad Simón Bolívar), indexada en Colciencias y director del Programa Radial "Un Encuentro con la Educación en el Caribe colombiano".

Esta obra relaciona el currículo con los saberes para transformar la formación de abogados. Ha sido el producto investigativo del autor en el marco de preguntarse: ¿cómo impactan las problemáticas sociales en esta formación? Para ello propone caminos: metodologías basadas en ejemplificaciones que se hacen acompañar de unas formas básicas de enseñanza como son: el uso de conceptos-categorías, la vida cotidiana articulada a la investigación socio-jurídica. El texto denota el estilo investigativo por hacer del abogado un docente-investigador, el cual debe tener como insumos el abordaje epistemológico de las prácticas y discursos curriculares.



Currículo y saberes en la formación de abogados

Reynaldo Mora Mora



Currículo y Saberes

en la formación de abogados:
Propuestas alternativas para pensar la educación jurídica

Reynaldo Mora Mora



Reynaldo Mora Mora nació en 1957 en el corregimiento de Las Conchitas (sur del departamento de Bolívar). Sus estudios de bachillerato los realizó en El Banco, Mag., y en Barranquilla, donde obtuvo el título de Bachiller Académico, en el Colegio de Bachillerato de la Universidad Libre. Sus estudios universitarios se dieron en la Universidad del Cauca (Popayán), haciéndose Licenciado en Ciencias Sociales (Historia) y Licenciado en Filosofía. Se graduó de Abogado en la Universidad del Atlántico. Es Magíster en Administración y Supervisión Educativa, convenio Universidad Externado de Colombia-Corporación Universitaria de la Costa, CUC. Su grado de Doctor en Ciencias de la Educación, le fue otorgado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), mediante convenio Interinstitucional con Rudecolombia en 2009. Se hace Posdoctor en Gerencia de la Educación Superior en la Universidad Privada Rafael Beloso Chacín de la República hermana de Venezuela en 2011. En la actualidad realiza estudios de Doctorado en Derecho en la Universidad Libre de Bogotá, abordando la formación de abogados en su trabajo doctoral.

Su presentación se resume diciendo que ha sido un docente que ha escalado todos los niveles del sistema educativo, pues laboró en la primaria y bachillerato por más de 20 años. Es por ello, que todo su conocimiento en el campo de la educación lo ha proyectado y orientado a estos niveles, pues como él lo afirma "a los maestros y maestras del Caribe, a ellos me debo". Esto constituye la fortaleza e importancia de su obra educativa, en tanto abre debate sobre la intencionalidad de la investigación desde el currículo en diálogo con la evaluación, la pedagogía, la didáctica, la gestión y la legislación educativa, lo cual lo ha mantenido por más de catorce años en su "Tribuna Pedagógica", que publica semanalmente en el diario *La Libertad* de la ciudad de Barranquilla.

Curriculum y Saberes

en la formación de abogados:
Propuestas alternativas para pensar la educación jurídica

Reynaldo Mora Mora

EDICIONES
 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Curriculum y Saberes

en la formación de abogados:
Propuestas alternativas para pensar la educación jurídica

Reynaldo Mora Mora

EDICIONES
 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

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

RECTOR EJECUTIVO
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

DIRECTORA INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
REYNALDO MORA MORA

TENDENCIAS JURÍDICAS CONTEMPORÁNEAS
RODOLFO PÉREZ VÁSQUEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ

CURRÍCULO Y SABERES EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS: PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Reynaldo Mora Mora©

ISBN: 978-958-8715-58-2

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Ediciones
Universidad Simón Bolívar©
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Impresión:
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
editorial_mejoras@yahoo.com
www.editorialmejoras.co

A este libro se le aplicó
Patente de Invención No. 29069

Julio de 2014
Barranquilla

Printed and made in Colombia

Mora Mora, Reynaldo.

Currículo y saberes en la formación de abogados: propuestas alternativas para pensar la educación jurídica / Reynaldo Mora Mora. – Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2014.

306 p.; 17 x 24 cm.
ISBN: 978-958-8715-58-2

1. Derecho – Enseñanza 2. Derechos – Currículo 3. Metodología científica 4. Investigación social 5. Formación profesional de abogados I. Tít.

340.7 M827 2014 cd 21 ed.

Universidad Simón Bolívar-Sistema de Bibliotecas

DEDICATORIA

Madre santa, a los seis años de tu dolorosa partida, sigues estando viva en mis pensamientos y en todos mis recuerdos.

Tú eres, y serás por siempre mi Santa Madre.

Sé que desde las Santas Alturas estás conmigo, acompañándome, guiándome y siendo mi Santa Protectora, por obra y gracia del Todopoderoso.

Un 19 de enero partiste para el más allá, dejándome con un inmenso dolor.

He sabido llenar este inmenso dolor con resignación, porque así lo quiso el Dios del Cielo.

Desde la inmensidad, te pido y te pediré siempre tu santa bendición, como cuando lo hacías en vida.

En el silencio de tu casa, siempre oro, para que siempre estés en la Gloria del Señor y desde allá, me acompañes siempre, como siempre lo hiciste en vida.

Como siempre, me digo gozosamente, que fuiste mi “Educatora silvestre”: toda mi formación académica, a ti te la debo.

¡Fui tu alegría y tú fuiste la mía!

¡Fuimos siempre los dos!

¡Te abrazo desde acá!

¡Abrázame Santa Madre desde allá!

Tu hijo, ¡siempre!

Reynaldo

CONTENIDO

PRÓLOGO	
LAS RELACIONES ENTRE CURRÍCULO Y SABERES EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE ABOGADOS.....	9
PRESENTACIÓN	13
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DE ABOGADOS: UN ESTADO DEL ARTE DESDE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS CURRICULARES	29
Presentación.....	29
Conclusiones parciales.....	49
La formación de abogados como construcción social	51
La idea de formación en las facultades de Derecho.....	60
Pensar las rupturas y tensiones en la formación de abogados.....	62
La formación de abogados como realidad objetiva	67
La curricularización de la investigación en la formación de abogados.....	84
La construcción de una cultura de la investigación en las facultades de Derecho	94
La investigación en el currículo de las facultades de Derecho	105
El impacto de la investigación socio jurídica en la formación de abogados	134
La investigación socio jurídica a través de las áreas del Derecho Público: Ejemplificaciones	142
Algunas ejemplificaciones conceptuales	174
El concepto de discrecionalidad como problema jurídico	179

El concepto de discrecionalidad administrativa en el marco constitucional colombiano	188
Algunas conclusiones.....	200
CAPÍTULO 2. HERMENÉUTICA E INVESTIGACIÓN	
EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS	203
Criminalidad y control social: Un análisis desde la vida cotidiana y escenarios del crimen a partir de los discursos de prensa, 1980-1997	218
CAPÍTULO 3. ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES	
EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS	233
El concepto de historia del Derecho en los procesos de formación de abogados.....	233
El oficio de historiador en la formación de abogados.....	235
Educación jurídica y formación de abogados	249
Jurisdicción Universal (JU) y educación.....	258
El concepto de Estado	261
La conceptualización de la jurisdicción universal y la jurisdicción nacional como uso didáctico de las Sentencias en la formación de abogados	264
La enseñanza del Derecho como forma conceptual para la educación jurídico-política.....	274
Una ejemplificación investigativa: “Currículo, formación y saberes en la formación de abogados en el Caribe colombiano, 2008-2013”	277
Marco de referencia: Las Ciencias Sociales como interpretaciones de la realidad, sus antecedentes	279
Metodología: El problema de la investigación y la estructura de análisis	283
Etapas de la investigación.....	285
Universo y muestra	285
CONCLUSIONES.....	287
BIBLIOGRAFÍA	295

PRÓLOGO

Las relaciones entre currículo y saberes en la investigación para la formación de abogados

Esta obra es una de las muchas e interesantes producciones del abogado y doctor en educación, Reynaldo Mora Mora, que se refiere a cómo dialoga la docencia con la investigación pensando la formación de abogados. Este texto busca calar en esta formación, debido en buena medida a sus rasgos específicos desde un escenario que demanda dar más valor a la investigación por su utilidad social. En esta línea, cabe señalar que el autor resalta esta importancia señalando que ella se refiere a sucesos directamente relacionados con acontecimientos económicos, políticos y del diario vivir, y muchos de ellos se relacionan indirectamente con la investigación. Sin duda, esta percepción coincide con los procesos actuales, que proponen una mayor cantidad de horas, créditos académicos y recursos para la investigación como tarea integral de los currículos de las facultades de Derecho, en los procesos de formación de abogados.

Un hecho característico de esta nueva formación es que en la construcción curricular, las relaciones entre el Derecho y la investigación se han intensificado de un modo espectacular en ambos sentidos. En contraste con ello, generalmente la enseñanza del Derecho ha prestado –y presta todavía muy poca atención– al papel de la investigación y lo mismo puede decirse respecto al currículo, como puede comprobarse consultando los procesos de Registros Calificados presentados al Ministerio de Educación Nacional. Si esto es una característica común en casi todas las facultades de Derecho, aún es quizás mayor en el caso de la curricularización de investigación en sus Planes de Estudio.

Es notoria la escasez de trabajos que den cuenta de la relación docencia

e investigación en el campo del Derecho que contribuyan con la construcción de significados con sentido: el papel que esta relación debe tener en la enseñanza del Derecho desde los fondos de conocimiento del estudiantado y el profesorado que hagan parte del currículo. Por eso, hay que destacar el esfuerzo realizado por el autor, en esta temática que es pionera en Colombia; esfuerzo en crecimiento, que nació en su papel de abogado, como docente e investigador: la propuesta de un diseño que curricularice la investigación, aprovechando para su difusión las enormes posibilidades que tienen los abogados para investigar cada vez más en el pregrado. Otro aspecto que sobresale en este texto es la diversidad de problemas que abarca, que van desde el posicionamiento de los núcleos de formación hasta el trazo de las pautas para investigar en el aula de clase; son dos rasgos que fortalecen una didáctica de las Ciencias Jurídicas, más apropiada a los contextos de las regiones, la Nación, Latinoamérica y el Caribe. Por tanto, hay que agradecer a la Universidad Simón Bolívar su favorable acogida a un tema novedoso para la enseñanza y la investigación como se aborda en esta obra.

El trabajo incide en el imperativo de formar abogados-investigadores para poder incorporar y relacionar la investigación con la enseñanza de las Ciencias Jurídicas; un aspecto que, como se sabe, resulta fundamental para poner en marcha cualquier innovación en el aula. Partiendo de la importancia de la investigación en el estilo de vida y la cultura de las sociedades actuales y después de revisar brevemente su significado y relación con la docencia, el autor defiende la importancia de la investigación formativa para acceder a ella por parte de los estudiantes de Derecho. De igual manera, se aborda en esta obra el tema de la formación del profesorado para poder integrar la dimensión investigativa en la enseñanza del Derecho adecuadamente y de una manera más acorde con las demandas de la sociedad. Para ilustrar esta propuesta de “curricularización de la investigación”, el autor presenta la forma en que se ha introducido esta dimensión mediante una metodología de proyectos, en la formación inicial del profesorado en Ciencias Jurídicas.

El autor se ocupa de lo que necesita saber el profesorado para la rela-

ción de la docencia con las demandas de la sociedad en la formación de abogados. Se trata de un aspecto que, de acuerdo con sus planteamientos, aún no ha recibido suficiente atención institucional en el quehacer del profesorado de Ciencias Jurídicas, pese a estar explícitamente recogido en la vigente legislación sobre exigencias de registro calificado de acreditación de alta calidad. En el texto se señalan algunas de las principales dificultades que tiene este profesorado para convertirse en docentes-investigadores, como son sus creencias inadecuadas sobre las relaciones entre la ciencia jurídica y la sociedad, la poca preparación acerca de los procesos de formación en y para la investigación y su desconocimiento sobre cómo organizar actividades adecuadas para incorporar estos saberes a la enseñanza del Derecho.

El texto gira en torno a cómo la relación docencia e investigación en la formación de abogados contribuye a reforzar el papel que representa el propio desarrollo científico del Derecho para el abordaje de la realidad social. Para ello, considera imprescindible introducir la investigación socio jurídica en esta formación, con el fin de impactar socialmente la misión de un Programa de Derecho.

Teniendo en cuenta la anterior crucial finalidad formativa, y para poder facilitar una mejor contextualización de la investigación socio jurídica, el autor plantea el problema que supone la variedad de significados que suelen darse a la investigación y a sus relaciones con el entorno, analizando con detalle los diversos modos de aproximarse a la noción de curricularización de la investigación; reclamando la necesidad de asumir esta investigación en la formación de abogados, destinada a afrontar las cuestiones planteadas.

El autor también se refiere a los enfoques problemáticos de la investigación, que pueden servir para interrogar la realidad socio jurídica en el aula de clase; así mismo, sugiere que tales enfoques buscan relacionar la investigación con el contexto. En su obra propone, por un lado, que se asuma una pedagogía de la investigación en este proceso de curricularización, como instrumento de reflexión para interpretar más

críticamente los significados de las prácticas jurídicas en relación con la investigación. Por otro lado, presenta ejemplos de cómo asumir didácticamente la realidad social a partir de la investigación como una estrategia formativa eficaz para el aprendizaje social de la participación de estudiantes y docentes frente a los problemas de la investigación socio jurídica desde la reconstrucción crítica de las propias prácticas de la formación de abogados.

Frente a la propuesta anterior por construir y desarrollar los currículos que apunten hacia la investigación, establece el autor, que se deben privilegiar los aspectos sociales habitualmente marginados en el aula de clase desde la perspectiva de asumir críticamente la realidad social. De ahí, su afán por promover enfoques investigativos ejemplificando situaciones cotidianas. Para ello, propone la inserción de casos comunes que permitan mostrar al estudiante la conexión entre los aspectos científicos y los diversos problemas sociales, como ejemplos ilustrativos que sean potencialmente capaces de facilitar la reflexión sobre estos asuntos y una visión menos dogmática de la ciencia jurídica.

En suma, como podrán comprobar los lectores, en esta obra hay una buena presentación de temas tratados y son diversos los puntos de vista introducidos en torno al tema central, cual es, la relación de docencia e investigación en los currículos de los Programas de Derecho. No obstante, hay dos aspectos que subyacen en sus contribuciones. Por un lado, están las orientaciones propias para hacer investigación socio jurídica en la formación de abogados. Por otro, el autor está comprometido con una mejora de la calidad de esta formación, lo que contribuye a hacer del profesional del Derecho, alguien que investiga y transforma la realidad con sentido humano y social.

Luis Armando Tolosa Villabona

Magistrado de la Corte Suprema de Justicia de Colombia

Ariel Mora Ortiz

Magistrado del Tribunal Superior del Valle del Cauca, Colombia

PRESENTACIÓN

Con la presente obra como resultado de la conclusión de un proceso de investigación se da cuenta de la importancia de la investigación socio jurídica en la formación de abogados. El tema de la investigación ha tenido su origen y se justifica según criterios de relevancia social y científica, originalidad, viabilidad e interés personal.

Como descripción del problema investigado se estudió la relación de currículo y formación de saberes desde las prácticas y discursos curriculares en los procesos de formación de abogados a partir de la investigación “Tensiones y rupturas en los procesos de formación de abogados desde las prácticas y discursos curriculares: 2008-2013” con los marcos diseñados por el sistema educativo colombiano y el marco de la Constitución Política de 1991. Lo anterior, en cuanto esto es un punto de referencia obligado en el quehacer de las facultades de Derecho.

Las prácticas y discursos curriculares constituyen en la dinámica misma del ejercicio de la formación de abogados, afirmando que estas Unidades Académicas son espacios para cumplir con los fines e intereses del Estado Social de Derecho. Su configuración depende de los elementos que articulen ese accionar con el contexto.

Construir currículos pertinentes y alternativos para la formación de abogados, requiere de un ejercicio: lo ético en la institucionalización y configuración de una identidad democrática y defensora de los valores constitucionales en las facultades de Derecho. Este argumento es interesante en cuanto a la exigencia sobre los contenidos de la estructura

curricular; que se vertebra como elemento central de la fundamentación de estos procesos de formación. Este proceder debe garantizar los principios y valores misionales institucionales donde se adscriben estas Unidades Académicas.

Entonces, el alcance de esta investigación consistió en el planteamiento y justificación de la formación de abogados dentro del ordenamiento de la Ley de Educación Superior para responder a las tensiones y rupturas de la sociedad. A favor de lo anterior, sostenemos que esta sustancialidad puede ser considerada como elemento esencial para las facultades de Derecho. De otra parte, una lectura amplia y extensiva de esta premisa se expresó en los fines misionales de las facultades de Derecho, teniendo que responder a un sistema de valores y principios que informen todo el currículo, lo que se observó por ejemplo, en la conceptualización que se utiliza y en los procesos de la curricularización de la investigación.

En este tipo de formación, la principal finalidad residiría en garantizar un orden social justo y digno, por cuanto la formación de abogados viene a ser una expectativa nuclear de confianza de la sociedad para con este profesional, en cuando se da significado a su quehacer, donde su centro es lo ético, que viene a concretar su propia existencia.

Tenemos, que la valoración de los procesos de formación de abogados actúa como garantía de la autonomía individual del abogado-egresado, es decir, destinado a maximizar y optimizar el disfrute de una óptima y plausible formación.

Lo anterior permitió anotar:

- a) Que para el aparato jurídico esta formación se constituye en el norte de las actuaciones objetivadas y dotadas desde las facultades de Derecho como suprema expresión del orden axiológico de la Carta Política para abordar las tensiones y rupturas de la sociedad. Lo an-

terior explica la razón de ser de prácticas y discursos curriculares que apunten a esta pertinencia.

- b) Pero, junto a estas tensiones y rupturas se busca responder a estructuras abiertas y dinámicas, corolario del pluralismo formativo como principio metodológico. Esta consideración reafirma la idea de que el planteamiento más apto para abordar y explicar la fundamentación e interpretación del quehacer de la formación de abogados por parte de las facultades de Derecho consiste en potenciar la eficiencia y sentido como instrumento y soporte de los fines de la misionalidad de estas Unidades Académicas.

Por ello, fue necesario estudiar las tensiones y rupturas a partir de las actividades curriculares de estas Facultades. Con base en lo anterior, podemos llegar a una conclusión muy importante: en la fundamentación de estas tensiones y rupturas como espacios de actuación se entrecruzan prácticas y discursos formativos.

Se identificaron algunos casos que ejemplifican la dinámica en esta temática:

No hay que olvidar, que en el análisis de las prácticas y discursos curriculares en la formación de abogados, es importante que no se olvide que en este quehacer ellas están sujetas a su curricularización por hacer parte del entramado del sistema educativo y jurídico. En este sentido, su análisis tiene que darse en la argumentación de su puesta en escena, aludiendo a una unidad de sentido en relación con la formación de abogados desde las tensiones y rupturas, lo que sugiere la interdependencia o mutua implicación existente entre las prácticas y discursos curriculares con el contexto.

Esta problemática, que irradió el conjunto del quehacer de las facultades de Derecho en el periodo de estudio es la que permite concebir esta formación como sistema, y búsqueda para el cumplimiento de

intereses generales, reconociendo que el conjunto de esta formación responde a principios básicos de unidad, contextualización y coherencia que deben existir en el ejercicio de estas Unidades Académicas:

- a) **Unidad:** La estructura del proceso de formación de abogados constituye un todo único, claramente delimitado y especificado por la normatividad de la Ley 30 de 1992 y 1188 de 2008, sus Decretos Reglamentarios y sus contextos, cuyas características informan y se manifiestan en cada uno de los elementos que la integran: los Registros Calificados responden a prácticas y discursos curriculares a partir de condiciones de calidad del objeto de esta formación. Ello conduce a postular que en todo este quehacer se presentan prácticas y discursos que identifican, orientan y dirigen la interpretación y aplicación de los diferentes perfiles de las facultades de Derecho. En esta formación acto se asume el papel de las tensiones y rupturas en el proceso de construcción social de la formación de abogados, y, en ella el principio de pertinencia que la permea como el conjunto de valores presentes en el currículo de las facultades de Derecho.
- b) **Contextualización:** Formación de abogados aspira a contextualizar las tensiones y rupturas de la sociedad para la curricularización que se suscita en su seno. El estatuto histórico y epistemológico de la formación de abogados se presenta como el marco para responder a las exigencias o necesidades de la sociedad.
- c) **Coherencia:** Es la tendencia actual acorde con los puntos a y b de la formación de abogados. Por ello, el sistema educativo colombiano supone y proyecta su unidad de sentido entre el currículo y el contexto, siendo su postulado una guía hermenéutica, al tiempo que religa los contenidos de enseñanza con el contexto. En este marco, esta formación se aúna a los dos puntos anteriores.

Lo anterior, obligó a reconocer la relación existente entre la formación de abogados y la sociedad en el cumplimiento de sus fines que le sirve

de punto de partida, lo que viene a constituir el valor fundante del quehacer de las facultades de Derecho.

El problema se justificó en razón de preguntar: ¿Los currículos de las facultades de Derecho curricularizan las tensiones y rupturas de la sociedad? Entonces, parece indispensable esbozar un cuadro sistemático de las principales problemáticas sociales en el desarrollo del trabajo que se concretan en la relación de currículo y contexto.

La formación de abogados por ser inmediata referencia al desarrollo de los intereses que se traducen en perfiles profesionales, deberán estar debidamente motivados y ajustados a la relación con el contexto para concretar la misionalidad de las facultades de Derecho. De ahí que la normatividad establezca una serie de reglas tendientes a favorecer una formación como ejercicio de ese cumplimiento misional.

Por lo tanto, las prácticas y discursos curriculares fueron un elemento estructural en la formación de abogados; como tal, han generado grandes controversias en el campo intelectual de las Ciencias Jurídicas. Las discusiones que se han presentado han dado lugar a interrogantes acerca de su justificación, definición y alcances. En este sentido, parece pertinente preguntarse, ¿cuál es el alcance de formar abogados a partir de las tensiones y rupturas de los cambios de la sociedad?

Las facultades de Derecho como espacios de formación jurídica, articulan los fines estatales como necesidades sociales desde los contenidos de enseñanza en el currículo. Lo anterior, porque en un Estado Social Democrático y de Derecho, gran parte de las funciones del Estado desembocan en la administración de justicia y se ultiman en las demandas que le hace la sociedad a estas Unidades Académicas, lo que representa la clave del proceso a través del cual estos profesionales se integran a la sociedad y participan en la promoción de dichos fines.

En suma, con este otorgamiento por parte de la Constitución y la Ley, se posibilitan, en el plano del contexto, como la garantía de legitimación de los fines del Estado, al tiempo que, en lo curricular se establecen las condiciones de calidad de un determinado perfil de abogado en este cumplimiento.

Lo anterior, nos llevó a preguntarnos sobre la funcionalidad de la formación de abogados, como centro de la actividad de la administración pública de justicia, en cuanto esta, no existe sin ella.

El Estado Social Democrático y de Derecho no sería lo que es actualmente sin la institucionalización y desarrollo de una plausible formación de abogados respecto a las funciones que le encomienda la Ley. Esto, permite establecer un estrecho nexo de interdependencia funcional, entre las facultades de Derecho y las rupturas y tensiones de la sociedad para entender el alcance y significado de esta formación que condiciona su contenido a la relación entre el papel asignado con el modo de organización y ejercicio de estas Facultades. Entonces, ellas constituyen la principal garantía con que cuenta la administración de justicia mediante un conjunto de procedimientos y técnicas en el desarrollo curricular de esta formación.

El debate corresponde a un cometido legitimador de una formación acorde con los fines estatales; en otras palabras, su funcionalidad se instituye en este accionar al que la sociedad presta su consentimiento desde los valores consustanciales de la Carta Política.

Por ser la formación de abogados expresión del conjunto de valores misionales de una institución universitaria, su quehacer contribuye con la mayor amplitud y profundidad a fortalecer este actuar, sometido a las tensiones y rupturas de la sociedad. Se trata, de pensar y curricularizar esta formación, que está encaminada a la interpretación o aplicación del Derecho, según el cual, esta responda a un sistema de valores y

principios curriculares de integralidad, interdisciplinariedad y globalización de alcance universal que han de informar todo el proceso.

Lo anterior permitió acercarnos al rasgo sobresaliente de lo que fue nuestro problema de investigación: la formación de abogados tiene como misionalidad de su quehacer las tensiones y rupturas de la sociedad.

Para abordarlo, fue preciso conceptualizar el sentido de lo que es formación jurídica bajo la perspectiva de las problemáticas sociales, para entenderla como:

1. Respuesta al interés general que está presente en la misionalidad de las facultades de Derecho.
2. El conjunto de criterios legales para ser tenidos en cuenta por las facultades de Derecho de conformidad con el querer misional de las instituciones universitarias, y,
3. El conjunto de decisiones salidas de la administración pública de justicia, como sustento ocupacional-funcional de los abogados, con base en la naturaleza del Estado Social Democrático y de Derecho en la validez de su actuar.

La formación de abogados bajo las conceptualizaciones presentadas en la obra se interrogaron desde el otorgamiento de confianza por parte de la sociedad para que las facultades de Derecho hagan posible los fines del Estado conforme a las tendencias contemporáneas del campo intelectual de las Ciencias Jurídicas.

Esta confianza rodea el ejercicio de las facultades de Derecho. En esta consagración indiscutiblemente está el espíritu democrático de la administración pública de justicia, como la garantía de los fines esenciales del Estado. Se trata de una concepción universalizante de que tal formación, en su conjunto, representa la más vigorosa cruzada a favor de que ella esté debidamente pensando y curricularizando las problemáticas sociales.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se formularon los siguientes problemas de investigación:

¿Cuáles elementos deben ser considerados para realizar el análisis de las tensiones y rupturas de la sociedad presentes en la formación de abogados?

¿Cómo se curricularizan las tensiones y rupturas de la sociedad en la formación de abogados?

Las facultades de Derecho son los espacios privilegiados para la formación de abogados. Ahora bien, ellas, en principio, están encaminadas a ejercer la función sustantiva de la formación acorde con las tensiones y rupturas de la sociedad y del campo intelectual de las Ciencias Jurídicas; en virtud de esta aplicación que la sociedad necesita, cada institución universitaria decide acorde con su misionalidad. Así, la naturaleza de la formación depende de esta premisa.

Así mismo, es importante destacar que esta naturaleza se materializa a través de la fundamentación de las prácticas y discursos presentes en el currículo, que están regidas por procedimientos establecidos por el Gobierno Nacional en la materia, sin perjuicio de la autonomía universitaria.

La formación de abogados la concebimos como aquel conjunto de acciones curriculares desarrolladas por las facultades de Derecho para implementar planes de estudios destinados a ofrecer a la sociedad un profesional acorde con sus tensiones y rupturas. Cabe destacar, que de esta articulación nace el vínculo entre este profesional con la sociedad, generándose así un nexo como impacto. Dentro de este orden de ideas, múltiples factores económicos, sociales, legales y políticos permean estos procesos, y hacen que las facultades de Derecho busquen favorecer el carácter de responsabilidad frente a lo social que tienen como instituciones al servicio de lo colectivo.

Esta concepción de formación jurídica del abogado se regula a través de un conjunto de normas destinadas a exigir cumplimiento de la responsabilidad social de este profesional. Obviamente, este mandamiento se da por expreso mandato de la Constitución Política y la Ley de Educación Superior, lo que remite a la idea de que las facultades de Derecho están sometidas a esa normatividad.

Tal concepción ha regulado tal aplicación. En este sentido, el contenido del análisis de los planes de estudios presentados en los Registros Calificados sirve para el estudio de este ejercicio en aspectos relacionados con la interacción de los abogados con la sociedad.

Dentro de esta óptica, es necesario estudiar los aspectos relacionados con las tensiones y rupturas en estos procesos de formación, así como la validez desde el punto de vista legal de la regulación de este quehacer mediante una concepción más amplia, que requiere de un análisis de los diversos pilares que han dado pie a la construcción de prácticas y discursos curriculares para entender las razones que han llevado a relacionar el sentido bajo el cual es considerada la formación jurídica de los abogados.

Esta fue la justificación y el propósito de este trabajo: el estudio de las tensiones y rupturas de la sociedad a partir de las prácticas y discursos curriculares en el Plan de Estudio de las facultades de Derecho, teniendo como fuente documental los Registros Calificados en el periodo objeto de esta investigación.

Para esto se utilizó la investigación documental, ya que desde este método se receptó e identificó la información necesaria para estudiar el objeto de estudio; por lo que la relevancia jurídica se evidencia en poder determinar cuáles han sido las tensiones y rupturas presentes en el currículo de las facultades de Derecho para la formación de abogados, a través de las prácticas y discursos curriculares que se han construido y puesto en escena en este proceso.

La investigación tiene una justificación jurídica y social, ya que va dirigida a estas Facultades, que son el nicho de la relación entre los abogados y la sociedad.

Esta investigación se da como propósito estudiar la fundamentación, conceptualización e interpretación de las prácticas y discursos curriculares presentes en los procesos de formación de abogados acorde con las tensiones y rupturas del contexto. Nos apoyamos en el análisis histórico y epistemológico de las Ciencias Jurídicas. En tal sentido, las facultades de Derecho han venido formando mediante criterios constitucionales y legales para responder a las problemáticas de la sociedad.

Esta situación derivada de la aplicación de la normatividad (Ley 30 de 1992, Ley 1188 de 2008 y sus Decretos Reglamentarios), tiene consecuencias, por cuanto cada facultad de Derecho en esta materia, construye y acredita ante la sociedad el desarrollo de su impronta misional para consolidar perfiles profesionales. Por lo anterior, en este reconocimiento y aplicación se hace necesario hilar delgado en cuanto al alcance y límites del concepto de formación jurídica desde las prácticas y discursos curriculares, posibilitando estudiar esas trayectorias en relación con las tensiones y rupturas sociales, entendidas como problemáticas sociales. Se trató de poder aprehender un concepto coherente de formación jurídica integral, interdisciplinaria y globalizada partiendo de dos premisas:

1. La formación jurídica de abogados es el perfil que construye cada institución universitaria, que es sometida a control por parte del Ministerio de Educación a partir de la normatividad referida al Registro Calificado y a los procesos de Acreditación de Alta Calidad. Es su actuar legal con base en su autonomía universitaria.
2. La formación de abogados pone en escena unas prácticas y discursos curriculares para asumir el abordaje de las tensiones y rupturas de la sociedad.

Sobre estas premisas las facultades de Derecho se construyeron, detallaron y pusieron en escena currícula que aseguran los fines esenciales de un orden político, económico, social, justo y digno. Esta formación debe estar obligada a respetar y garantizar los preceptos de los fines de la educación colombiana, como también las finalidades de la formación profesional de los abogados. Se ha dado paso a la efectividad de poder estudiar las tensiones y rupturas sociales: ahora, el valor intangible es este atendimiento para ser vertido en el proceso formativo, lo cual trae como consecuencia el ejercicio del profesional del Derecho conforme a las demandas de la sociedad. Pues bien, esto es lo que es objeto de estudio.

Una lectura crítica de nuestro problema apuntó a mirar la eficacia de la formación de abogados desde la curricularización de dichas problemáticas, que lleve a las facultades de Derecho a abordarlas como el conjunto de procedimientos (prácticas y discursos) cuyo valor y sentido se encuentran en los contenidos curriculares de esta formación.

Como objetivo se formuló el siguiente:

- Determinar si la formación de abogados curriculariza las tensiones y rupturas de la sociedad.

Y como objetivos específicos:

1. Determinar si los currículos de las facultades de Derecho abordan las tensiones y rupturas de la sociedad en la formación de abogados.
2. Determinar si las prácticas y discursos curriculares identifican y escenifican las tensiones y rupturas en el Plan de Estudios de las facultades de Derecho.

La cuestión del conocimiento referido a la investigación socio jurídica en la formación de abogados es de plena relevancia, dada la importancia central que se le asigna a la justicia en la sociedad contemporánea,

especialmente en este nuevo milenio. La formación en esta investigación en relación con el profesional del Derecho desde las diferentes áreas del conocimiento y prácticas jurídicas son temas significativos. En un escenario atravesado por distintas exigencias en las que necesariamente se mueve la formación de abogados, tenemos entonces, que la investigación socio jurídica viene a consolidar la generación de conocimiento científico acerca del Derecho en su propio y problemático desarrollo como campo intelectual en Colombia. En nuestro país, y coincidiendo con las prioritarias políticas de modernización del sistema judicial y sus diferentes reformas, se pueden distinguir unos síntomas de crisis que parecen acompañar el proceso de formación de abogados:

- a. La tendencia a reducir el conocimiento sobre la formación de abogados a la práctica del litigio, legitimada por el enfoque funcionalista del aparato de justicia;
- b. El debilitamiento del sistema de justicia en diferentes periodos, lo que impide que ella como *locus* de la producción del conocimiento del Derecho incida en la formación de abogados;
- c. La ausencia de los recursos estatales que contribuyan a financiar parte importante de la investigación socio jurídica como tema central en la formación de abogados.
- d. Si existe la crisis que aquí se supone (pero que no será objeto sino motivación de este trabajo), se justifica el esfuerzo, como una contribución a que los constructores del conocimiento jurídico repiensen con propiedad este campo a partir de la investigación.

El tema escogido tiene también relevancia científica. Diversos estudios se han ocupado de dar miradas sincrónicas y genéticas a la producción historiográfica en el campo de la justicia y de la formación de abogados, en escala internacional y latinoamericana, hoy reafirmada por los diferentes grupos de investigación reconocidos y escalafonados en Ciencias, donde se hacen distinciones con buen poder heurístico, donde se trabajan conceptos como campo en construcción de la investigación socio jurídica y se describe su curricularización en esta formación.

No obstante su riqueza y significación, no se ha aplicado a cabalidad la investigación socio jurídica en la formación de abogados como campo de conocimiento. Aquí, se insinúa la no trabajada construcción de esta investigación y su relación con las prácticas jurídicas en esta formación constituyéndose en conocimiento científico. En este sentido, el estudio tiene originalidad.

El presente trabajo tiene importancia, si se la entiende como un avance y no como un esfuerzo que agote el tema. Además de los marcos referenciales internacionales y nacionales se dispone de fuentes bibliográficas consultadas y referenciadas que permitieron su desarrollo.

Mediante la relevancia social y científica y factibilidad de esta obra, hay en ella una implicación personal como un esfuerzo directo para analizar la historia y la formación de abogados desde los Grupos de Investigación en **Educación, Ciencias Sociales y Humanas y Estudios Jurídicos Contemporáneos**, escalafonados en la Plataforma Scienti de Colciencias, que por razones de responsabilidad profesional se integran en dos áreas de interés personal: lo curricular y lo jurídico, ello nos compromete emotiva y fuertemente.

Una primera delimitación del tema reside en enfocar solo la problemática de la investigación socio jurídica en la formación de abogados. Este tema ha sido objeto de investigación menos desarrollada en comparación con la prioridad que se le está asignando al papel de la investigación en las facultades de Derecho en su rol de emprender esfuerzos colectivos para la mejor formación de un abogado investigador.

Una segunda delimitación es más compleja. En el sistema de formación de abogados se está constantemente produciendo conocimiento en dos principales formas o niveles. Por una parte, los abogados-docentes en estas Facultades están generando cotidianamente conocimiento sobre el quehacer jurídico. Ellos son portadores de un sentido común o

un saber que, por lo general, no se formaliza ni se comunica de acuerdo a las prácticas de la actividad teórica y científica. Por otra parte, existe un conocimiento más intencionado y refinado, generado por investigadores del Derecho, personas que en grados diversos tienen relación con el quehacer docente del Derecho desde las prácticas formativas del aula de clase y se dedican a producirlo de modo especializado; son los doctrinantes.

El trabajo se refiere a cómo se ha interiorizado la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho y cómo se puede construir conocimiento profesionalizado en este campo, en las diferentes áreas jurídicas, para ello se presentan dos estudios de caso, que se asumen como ejercicio de investigación formativa en el área del Derecho Público y en el área del Derecho Penal. Lo anterior, en razón de que en los últimos 15 años, se ha desarrollado la llamada “investigación socio jurídica”, en la que docentes-abogados reflexionan grupalmente con los estudiantes acerca de las prácticas jurídicas, objetivándolas y construyendo conocimiento, de acuerdo a metodologías específicas de investigación. Con todo, el estudio se centra en este punto como un cuerpo de generación de conocimiento de lo jurídico. Siendo más exacto, el conocimiento generado en el contexto de la formación de abogados.

Esto significa la consideración de la importancia del análisis de esta investigación y de las condiciones de su producción, ya que interesa enmarcarla en procesos de desarrollo histórico de la región Caribe y en las instituciones responsables de la formación de abogados.

En el presente estudio se propuso:

1. Analizar el proceso de curricularización de la investigación socio jurídica en la formación de abogados.
2. Establecer marcos conceptuales curriculares y pedagógicos para comprender el contexto en que ella se desarrolla como campo generador de conocimiento en las diferentes áreas jurídicas en la correspondiente formación de abogados.

Partiendo de la noción de “campo científico” de Pierre Bourdieu, el estudio se pregunta por el proceso de cómo se curriculariza la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho en la medida en que esa formación contribuya con la promoción de un abogado investigador.

Este trabajo tiene el carácter de ser una exploración ensayística acerca del proceso de curricularización de este tipo de investigación, adoptando una metodología de análisis documental. Al ocuparnos de este proceso, se identificaron primero, aquellos pasos de esta curricularización, y segundo, se exponen dos ejemplificaciones como estrategia formativa para que los docentes a través de las áreas de formación asuman las diferentes problemáticas de la sociedad de acuerdo con el tipo de práctica jurídica; se analizaron y se describieron contenidos, enfoques epistemológicos y metodologías que explícita o implícitamente se promueven desde la investigación contribuyendo con la formación de un abogado-investigador.

Reynaldo Mora Mora
Barranquilla, mayo de 2014

CAPÍTULO I

La formación de abogados: Un estado del arte desde las prácticas y discursos curriculares

PRESENTACIÓN

Por las singularidades y contextualizaciones del problema de la formación de abogados, se decide adoptar la estrategia metodológica de arquear el campo del currículo, lo cual permitirá comprender la importancia del estado del arte en la formación de abogados. La serie de textos que se abordarán se constituirán en el anclaje empírico de este aparte para dar cuenta de la relación entre Currículo y Saberes en la formación de abogados (Mora, 2012).

En el proceso de construcción de esta base de datos se enfatiza en la sustancia de la comprensión del problema de la formación desde los significados de los discursos consignados en las fuentes documentales (Registros Calificados de CONACES –Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior–) que las facultades de Derecho plasmaron sobre el hecho a ser investigado. Este camino permite generar todo un *corpus* a partir de la información empírica obtenida, mediante la identificación de semejanzas y diferencias entre las prácticas y discursos curriculares presentes en la formación de abogados. Así, se irán decantando los textos buscando recurrencias y divergencias en estos procesos.

Las decisiones básicas sobre esta orientación metodológica se pretenden fundamentar en dos consideraciones que analizaremos con algún detalle en otras entregas de la investigación. Por una parte, esta construcción utiliza de manera creciente como estrategia el uso de fuentes en su mayoría contemporáneas. Por la otra, la naturaleza misma de los

insumos teóricos de los textos a ser aprehendidos resulta particularmente adecuada al tipo de definición del objeto de nuestro estudio y a los procesos de recogida, análisis e interpretación de datos.

La metodología pretende ser histórico-interpretativa, en su variante de estudios de textos seleccionados, lo que se revela como una estrategia que permite realizar un análisis histórico-interpretativo, lo que viene a mostrar las valoraciones de diversos estudios que aportan importantes informaciones sobre la relación entre prácticas y discursos curriculares en la formación de abogados en diferentes contextos.

El currículo como un concepto histórico-social ayuda a pensar las tensiones y rupturas de la sociedad en la formación de abogados.

Desde la anterior perspectiva de análisis nos preguntamos por la especificidad que adquieren las condiciones y prácticas de estudio desarrolladas en las facultades de Derecho. Esto posibilita un análisis en términos relacionales, que conduce a esclarecer los procesos de la formación de abogados. Las consideraciones teóricas y metodológicas permiten advertir dos cuestiones o recaudos metodológicos a tener presente: por una parte, los documentos recaudados son procesos de construcción o de reconstrucción, de lo que efectivamente se hizo en las acciones cotidianas y de las decisiones que justifican las elecciones misionales de los Programas de Derecho. Por otra parte, es evidente la necesidad de atender las condiciones del contexto específico, o descripción del carácter general del escenario de la investigación empírica, para poner en juego nuestros supuestos y la historicidad de la formación de abogados, actividad situada en escenarios histórico-sociales.

Por lo tanto, a nuestro entender, la caracterización del contexto es de interés por suponer que esas condiciones hacen variar y regular en buena medida las prácticas y discursos curriculares en los procesos de formación de abogados.

La preocupación de este trabajo gira en torno a la relación entre prácticas y discursos curriculares en los procesos de formación teniendo en cuenta las tensiones y rupturas que la sociedad impacta o demanda. Es dar cuenta de cómo ellas se manifiestan en todo el territorio de esta formación, como algo inherente a la cuestión del quehacer de las facultades de Derecho. Si de lo que se trata es de reconstruir estos procesos de formación, es necesario tener claro qué poder tienen las tensiones y rupturas en esta investigación. Por lo tanto, cuando de formación se trata, las tensiones y rupturas son parte del problema, pero también son parte de su solución. Al ser la formación de abogados una construcción social, no se puede “medir” en sentido estricto, lo que supone que es posible identificar algunas dimensiones que permitan determinar su impronta en esta formación. Para ello, se deben considerar dos aspectos:

- a) En primer lugar, el contexto de los procesos de formación de abogados (las condiciones objetivas de este saber) para caracterizar y definir los indicadores más relevantes y seleccionar la información pertinente.
- b) En segundo lugar, se definirán diferentes características de las prácticas y discursos curriculares que dieron cuenta de aspectos de su funcionamiento (eficacia interna, aprendizaje, recursos de los Programas de Derecho) presentes en la documentación al CONACES.

El currículo es el producto pensado de un sujeto colectivo, por ejemplo, una facultad de Derecho. Por lo tanto, es el producto de la práctica histórico-social de una sociedad pensando lo formativo. Un enfoque así, tiene que buscar la confluencia histórica del concepto desde diferentes ideas: actores que aparecen en y a través del proceso formativo, la normatividad como manifestación política del Estado y la sociedad como fuente de un significado último en el presente. El currículo entra entonces, a manifestarse como el unificador de prácticas y discursos de ese proceso en un tiempo y espacio determinados. Entonces, el problema clave es: ¿cómo movilizar lo formativo de la sociedad a través del currículo en los Programas de Derecho?

En este proceso las rupturas y tensiones de la sociedad entran en el currículo a través del acto de la formación; esta vehicula el proceso hacia las direcciones del enseñar y aprender desde el acervo de las Ciencias Jurídicas, siendo su punto de tránsito el momento presente. La articulación de las tensiones y rupturas en currículo, hace de ellas la continuación de una narrativa de significaciones en la formación de abogados, que es el *summum*, como experiencia formativa de las facultades de Derecho, que llevan su sello identitario a través del tiempo y el espacio para asegurar que esa formación continúe hacia su ideal imaginado. Esta construcción social se convierte en un hecho tan real y objetivo desde el Plan de Estudios. Así, se asume la formación como una decisión de lo público para hacer uso de decisiones públicas a través del currículo.

En tal sentido, cada proceso formativo de una determinada facultad de Derecho rastrea su razón de ser en las tensiones y rupturas de la sociedad. Este hecho hace que lo formativo, y en él lo curricular sean contextualizados, y no simplemente técnicas, sino un pensar crítico, de cómo asumirlo; donde se retoman esas tensiones y se sitúan en el currículo como algo significativo con el saber de las Ciencias Jurídicas. Por tanto, el proceso curricular apunta hacia atrás y hacia delante al mismo tiempo, llevado hacia el objetivo imaginado por una sociedad. La complejidad del formar se explica, a partir del conjunto de múltiples interrelaciones existentes entre los elementos que estructuran el proceso de formación integral; es decir, de cada una de las dimensiones, en cuanto constitutivas de su esencia. Y desde las últimas décadas del siglo XIX, formación integral era aquella que abarcaba armónicamente todas las facultades y ámbitos del ser humano: físico, intelectual, moral, estético, carácter, sentimientos y dimensión social.

El proceso de formación, en el modelo teórico propuesto desde las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, debe ser analizado a través de los fines en que puede pensarse la formación como productora de saberes y de transformaciones.

Entonces, la formación es un proceso de construcción social de la realidad muy particular que configura un formar trabajado, construido y reconstruido a través del tiempo. En tal sentido, las facultades de Derecho, no pueden eludir los complejos problemas sociales. En los procesos de formación se debe analizar su importancia, surgiendo un gran interrogante: ¿en qué consiste la formación de abogados? Entonces, esta formación no puede abordarse, analizarse aislada de los problemas que vive la sociedad. Por lo tanto, debe tener como objeto de reflexión la reconceptualización de las funciones sociales del Derecho, para que asuma los problemas sociales. Ello implica asumir la historia de esta formación como la complejísima relación de las tensiones y rupturas de la sociedad con las prácticas y discursos curriculares a través del espacio y el tiempo.

Ella no es la “extensión”, sino la creación e institucionalización de ese requerimiento multidimensional social propio de cada facultad de Derecho. En cierto sentido y quizás en su más fuerte acepción, la formación de abogados debe hacer más visible lo que tradicionalmente se ha mostrado como invisible en dicho proceso: las representaciones sociales como tensiones y rupturas, que encauzan propuestas teóricas y visiones que coexisten y tratan de concretar sentidos al objeto de formación de cada Programa de Derecho. No es posible concebir la formación solamente con los criterios convencionales. Ella, en tanto categoría histórico-social, es un concepto de gran complejidad; lo que viene a significar que no es un dispositivo instrumental, sino es la exigencia creadora de la sociedad que se presenta como construcción colectiva y nunca acabada.

Este sistema de relaciones no debe omitir los “obstáculos”, como las alteraciones que pueden promover de diversas maneras las complejas redes de tensiones y rupturas en el proceso de formación. Se trataría, por consiguiente, de hacer el esfuerzo por pensar la formación desde este quehacer articulador, donde se le aborde como el resultado de

la asunción de lo social-humano. El problema de la formación no puede ser abordado y operacionalizado a través de habilidades y destrezas ni por objetivos específicos de instrucción. Para Flórez (1994), los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarnos como seres espirituales. Señala que el contenido contemporáneo de “formación humana” es ante todo un proceso de humanización.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar que la construcción social de la formación integral de abogados es un proceso de humanización, no pretende alcanzarse de inmediato, mediante el diálogo argumentado, constructivo entre los saberes de las Ciencias Jurídicas y el proyecto complejo de la formación misma. Así, como la suma de los saberes no dará como resultado la formación integral, tampoco la consecución de esta última podrá lograrse al margen de estos saberes. Las facultades de Derecho como espacios de formación lo son, porque en ellas confluyen prácticas y discursos curriculares de los actores con los saberes para impactar la realidad.

En un rastreo documental sobre la concepción de currículo a través de la historia de la educación y la formación, se presentan algunos referentes, donde la aproximación a esta noción puede hacerse desde distintos frentes o posiciones que comportan visiones diferentes (Mora, 2012).

Cada conceptualización que se realiza se apoya así en una determinada perspectiva didáctica y subraya uno o varios elementos constitutivos por encima de los demás. Se trata de un concepto extraordinariamente complejo que se ha convertido, especialmente a lo largo del siglo XX, en foco de atención de distintos tipos de especialistas provenientes de diversas áreas del saber (López, 2005). Este rápido desarrollo de los “estudios curriculares” y de la “teoría curricular” que puede advertirse en la bibliografía contemporánea proviene de otras fuentes, predomi-

nantemente no sociológicas. Este interés parte, de los programas en gran escala de reexamen, renovación y revisión del currículo escolar que en la actualidad tienen lugar por iniciativa de docentes, autoridades educacionales locales, organizaciones profesionales e instituciones que patrocinan tales estudios, y donde la aparente redefinición de muchas áreas del conocimiento curricular también fue un factor de cambio (Eggleston, 1980):

- “El Currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Bobbit, 1918).
- “Currículo son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (UNESCO, 1918).
- “Currículo es el proceso de determinar los límites precisos de la unidad de enseñanza; el proceso de identificar el contenido de la materia que será tratada en la unidad; la determinación del contenido de la materia en términos de implantación, cómo hacer textos, material de laboratorio y otros auxilios didácticos” (Zacharías y White, s.f.).
- El Currículo es lo que todos los alumnos deberían estudiar, debería incluir lo que se llama preparación para la vida adulta y la vida de trabajo, un programa variado de actividades que comprenda los oficios, diseño y tecnología, historia y geografía, educación moral, educación sanitaria, y preparación para la paternidad y para tomar un papel participativo en la sociedad adulta (*A Framework for the School Curriculum*, 1980, en Kirk, 1989).
- El Currículo asegura una mayor calidad en los objetivos y el contenido del currículo, y se considera que este es un paso necesario hacia la mejora de los niveles de rendimiento de los alumnos (*Documento Blanco*, Better Schools, 1985, en Kirk, 1989).
- “Currículo no se refiere a lo que el estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que él será capaz de hacer como conse-

cuencia de lo que aprendió. Currículo se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje” (Johnson, 1967).

- “El Currículo debe ser... un documento escrito... el principal aspecto del plan; es un esquema de las materias que deben ser enseñadas... la materia es el núcleo sustantivo del currículo” (Beauchamp, 1968).
- El Currículo es considerado como la creciente y amplia gama de modos de pensamiento sobre la experiencia humana, no las conclusiones sino los modos a través de los cuales las conclusiones son derivadas y en el contexto de las cuales tales conclusiones (denominadas verdades) se fundamentan y validan. La educación y el currículo son percibidos como el proceso de desarrollo del poder para usar modelos de una variedad de disciplinas (More, 1961. En Mora, J., 2001).
- El Currículo se concibe como la secuencia de experiencias potenciales propuestas por la escuela, con el propósito de disciplinar a los alumnos, niños y jóvenes, en grupos de pensamiento y acción. Ese conjunto de experiencias es lo que se denomina currículo (Smith, 1920. En Mora, J., 2001).
- El Currículo está constituido por todas las experiencias que un alumno tiene bajo la guía de la escuela (Foshey, 1930).
- Se denomina Currículo, todas las actividades de aprendizaje que responden a las necesidades e intereses sentidos por los alumnos, relacionados con su experiencia inmediata (Dennison, 1969. En Mora, J., 2001).
- El Currículo puede referirse a los propósitos de la educación, evidenciados en cursos planeados y otras actividades u oportunidades y experiencias propuestas, o a lo que ha sido actualizado para el aprendiz, como un tratamiento actual y todas las experiencias del aprendiz bajo la dirección de la escuela (Good, 1973. En Mora, J., 2001).
- El Currículo es la vida y el programa de la escuela... una empresa que guía la vida. El Currículo se convierte en un torrente de actividades dinámicas que constituyen la vida de los jóvenes y sus mayores (Rugg, et al., 1947. En Mora, J., 2001).

- Currículo se comprende como las experiencias en las cuales se espera que se comprometan los alumnos en la escuela y el orden general de la secuencia en que estas experiencias deben realizarse (Bonser, 1920. En Mora, J., 2001).
- Se entiende por Currículo todas las experiencias que ofrece la escuela a sus alumnos (Saylor, *et al.*, 1969. En Mora, J., 2001).
- Un Currículo es una secuencia de unidades de contenido, organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno (Gagné, 1967. En Angulo, 1994).
- Hirst (1974) propone definir el Currículo como un programa de actividades diseñadas para que los alumnos –a través del aprendizaje– alcancen ciertos fines u objetivos específicos. Añade, que si el currículo es un plan que cubre actividades cuya finalidad es el logro de objetivos, es un plan que supone a su vez, otros dos elementos, un contenido para ser usado, y unos métodos para ser empleados para el aprendizaje (En Angulo, 1994).
- Prat (1978, 1982) afirma que el Currículo es un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales, los métodos de enseñanza (En Angulo, 1994).
- Un Currículo consiste en una planificación sustentada en la clasificación de aprendizaje según conceptos, procedimientos y actitudes, que viene a ser la selección técnica de objetivos de enseñanza, es decir, objetivos de aprendizaje (Coll, 1987. En Angulo, 1994).
- Westbury (1978) señala que un Curriculum solo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación (En Angulo, 1994).
- El Currículo: como grandes temas generales, es la organización por materias surgidas de diversos esquemas para reorganizar el alcance y la secuencia del currículo. Este currículo constituye esencialmente

el esfuerzo por superar la compartimentación y la atomización del currículo, mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias (Taba, 1974).

- El Currículo como proceso social de las funciones vitales: es aquel que constituye una gran ayuda para la vida cotidiana de los estudiantes, así como también para participar en la cultura. Esencialmente, este tipo de currículo es un intento para proporcionar una relación sistematizada entre su contenido y la vida (Taba, 1974).
- Currículo como actividad y experimentación, es aquel que está proyectado específicamente para contrarrestar la pasividad y la esterilidad del aprendizaje y la separación de las necesidades y los intereses de los niños de que adolece el currículo convencional (Taba, 1974).
- Currículo como integralidad, es aquel que sirve a las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo y una relación significativa entre la vida y el aprendizaje (Taba, 1974).
- “El Currículo es el conjunto de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los que pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas. Alumnado y profesorado, pero también, familia y administración, etc.” (Puigdemívil, 1997).
- El Currículo es definido por Barrow (1984) como “un programa de actividades diseñado por alumnos y profesores, para que los alumnos puedan alcanzar, tan lejos como les sea posible, cierta educación y otras finalidades u objetivos escolares”.
- Skilbeck (1985) define el Currículo como “las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en tanto que han sido expresadas o anticipadas en fines y objetivos educativos, planes o diseños para el aprendizaje y la implementación de esos planes y diseños en ambientes escolares”.
- Dewey (1916) conceptualiza el Currículo como algo importante, como las experiencias planificadas y ordenadas, resueltas a través de estudios de la cultura, diseño de los ámbitos de conocimiento y estructurado como tópicos o proyectos.

- Lawton (1983) define el Currículo como selección, realizada por las escuelas, de estudios para cada una de las siguientes estructuras o subsistemas del sistema cultural: a) Estructura social/sistema social; b) Sistema económico; c) Sistema de comunicación; d) Sistema de racionalidad; e) Sistema de modalidad; f) Sistema de creencias; g) Sistema de rendimiento estético.
- El Currículo consiste en el número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenido, tecnología, distribución temporal y evaluación que surgen, como el currículo mismo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad (Eggleston, 1980).
- Williams (1981) señala que el Currículo tiene una elasticidad remarkable sobre el tiempo y según los puntos de vista y preferencias que avanzan con el tiempo. Desde este ángulo, la escuela debe construir un mapa de cultura que se transmite a los estudiantes, entendiendo la cultura como actividad mental y no como sistema inerte que deber ser asimilado.
- Rodríguez (1985), anota que cuando se habla de Currículo se hace referencia a la definición y formulación global de los contenidos y objetivos. Y se habla de programas para matizar el plan conjunto de actividades previstas para ser desarrolladas en el aula.
- Pérez Gómez (1986), señala que el concepto de Currículo hace referencia a especificación didáctica de una propuesta susceptible de orientar la práctica. Una herramienta, un instrumento en manos del maestro. Un proyecto curricular es una propuesta integrada que explicita los principios y la lógica que forman el esqueleto curricular en virtud de los objetivos que pretende y de los valores en que se apoya, ofrece y justifica una selección de contenidos organizada secuencialmente que sugieren una determinada forma de trabajo que el profesor y alumnos seleccionan, experimentan y reconstruyen.
- Schubert (1968. En Gimeno, 1994), ha señalado algunas de las impresiones globales que, a modo de imágenes, nos trae a la mente el concepto *curriculum*. Son significados acotados en el pensamiento

especializado más extendido y en los tratados sobre esta materia. En tal sentido, el currículo es el conjunto de conocimiento o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.

- Fernández (1986) establece que el Currículo es una tarea a realizar por parte del profesor, dados sus conocimientos de pedagogía, e igual sucede a la hora de detallar la programación.
- Benedito (1987) conceptúa el Currículo como campo de proyección de la Didáctica y lo considera el más complejo de cuantos manejamos en el discurso didáctico. El Currículo supone el que haya de transmitirse y compartir con los alumnos del bagaje cultural que un grupo social humano contempla como patrimonio recibido y a implementarse, aflora el sentido de lo que debe ser un programa de escuela y que, creemos, resume la ideología que, de forma innovativa, debe comprender el diseño de un currículo para la escuela de nuestros días.
- Decroly (1926) señala que el Currículo coordina un conjunto de materias que pueden servir de ocasión de enseñanza, sobre todo, de medio para ejercitar armónicamente las diversas facultades del niño, preparándolo a la vez para comprender las grandes leyes de la vida y la naturaleza y poniendo a su alcance las riquezas científicas y artísticas acumuladas por las generaciones que le han precedido.
- Doll (1987) define que un Currículo para nuestros días debe ser estructurado como un sistema abierto autorregulado, donde se estimulen transformaciones autocatalíticas internas capaces de adoptar un nuevo diálogo con la naturaleza y adoptar una nueva y radical interrelación con los estudiantes y una aproximación más integrativa con las materias de estudio.
- Kearney y Cook (1969) definen el Currículo como una serie de estructuras de resultados buscados en el aprendizaje (En Kemmis, 1998).
- Lawton (1973) señala que el *Curriculum* es un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del *curriculum*, que restringían

el uso del término al contenido impartido, hacia otro más reciente en el que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje (En Kemmis, 1998).

- Para Raggat (1985), Currículo es un proceso de interacciones con los valores y las experiencias, él incardina las necesidades de los alumnos individualmente en sus experiencias, ambas, dentro y fuera de la clase.
- Vallance (1986) nos presenta una aproximación a cinco concepciones conflictivas: a) Elaboración del currículo como problema tecnológico; b) Como medio para desarrollar procesos cognitivos en los estudiantes; c) Como forma de poner en condiciones a los estudiantes para alcanzar su propia autoactualizado potencial; d) Como mirada de reconstrucción social, el Currículo visto como modo de iniciar una reforma social; e) Como perspectiva, vehículo, para la transmisión de la herencia intelectual de la civilización.
- King (1986) lo define en su concepción reconceptualizadora como un acontecimiento y como una situación en un contexto social dado: el contexto de la clase, el contexto personal y social y el contexto político, como parte del ambiente del aula de clase (Pla, 1993).
- El Currículo se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión (Escudero, 1999).
- Cuando definimos el Currículo, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enforclarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos. El Currículo como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y su realización (Gimeno, 1994).
- Heubner (1983. En Gimeno, 1994), anota que el Currículo es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en

algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.

- El Currículo es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir (Young, 1980. En Gimeno, 1994).
- El Currículo es como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad (Whitty, 1985. En Gimeno, 1994).
- El Currículo son los fenómenos curriculares que incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el Currículo es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías de los profesores (Walker, 1973. En Gimeno, 1994).
- El Currículo son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social (Bernstein, 1980. En Gimeno, 1994).
- Román (1999) define el Currículo como la cultura escolar social, convertida en cultura escolar, por medio de las instituciones escolares y los profesores. Entendiéndose por cultura escolar las capacidades-destrezas, valores-actitudes, contenidos conceptuales y procedimientos-estrategias que los adultos queremos que se aprendan en la escuela. El Currículo viene a ser el modelo que postula un aprendizaje constructivo y significativo: lo significativo afecta a los contenidos (arquitectura del conocimiento) y a la evaluación inicial (andamio previo) que recogemos en nuestro modelo. Lo constructivo afecta a los métodos, actividades que han de favorecer el desarrollo, por un lado, de capacidades y de valores y, por otro, la con-

traposición de los hechos con los conceptos y los conceptos con los hechos.

- El Currículo: Un espacio para ejercer hegemonía (Díaz Barriga, 1986).
- El Currículo: Un ámbito de conflictos (Díaz Barriga, 1988).
- El Currículo es un objeto polimorfo, que se presenta en diferentes instancias de distintas maneras (Méndez, 2000).
- Currículo oficial o explícito (Eggleston, 1980; Whitty, 1985).
- Currículo oculto (Torres, 1993).
- Currículo experiencial (Goodlad y Su, 1992).
- Currículo nulo (Eisner, 1976).
- Currículo representado (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992).
- Currículo en acción (Gimeno, 1988).
- Currículo evaluado (Gimeno, 1994).
- Según Gimeno y Pérez (1989), Tanner y Tanner (1980) y Stenhouse (1975), ofrecen más de 20 definiciones distintas sobre el concepto de Currículo. Para facilitar la comprensión de los diferentes enfoques agrupan las diversas definiciones en cinco grupos (Vinuesa, 2002):
 - a) El Currículo como estructura organizada de conocimientos.
 - b) El Currículo como sistema tecnológico de producción.
 - c) El Currículo como plan de instrucción.
 - d) El Currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje.
 - e) El Currículo como solución de problemas.
- El Currículo como estructura organizada de conocimientos, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, destacándose el conocimiento científico, conocimiento disciplinado por cuanto se estructura lógicamente en cuerpos organizados de conceptos y principios y que requieren para su desarrollo y crecimiento la utilización de métodos disciplinados de investigación y contrastación (Gimeno y Pérez, 1995).
- El Currículo como sistema tecnológico de producción: es el diseño estructurado de los resultados pretendidos, definidos en compor-

tamientos específicos. El Currículo hace referencia a intenciones y no a medios o estrategias (Gimeno y Pérez, 1989).

- El Currículo como plan de instrucción, que para tal efecto se incluye un amplio territorio de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación (...) debe incluir el diseño de elementos y relaciones que posiblemente intervienen en la práctica escolar. El Currículo es, en esencia, un plan para el aprendizaje (Gimeno y Pérez, 1989).
- El Currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje. Básicamente el *curriculum* es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Es decir, se impone considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas explícitamente en la escuela (Gimeno y Pérez, 1989).
- El Currículo significa hoy la relación del conjunto de circunstancias, estudios, trabajos, habilidades, etc., que dan una idea del valor de una persona y cuya presentación constituye un requisito fundamental siempre que se pretende conseguir un empleo, alcanzar una distinción, etc. (Ibáñez, 1987).
- El Currículo como solución de problemas destaca la necesidad de integrar contenidos y métodos, procesos y productos, conocimientos y estrategias metodológicas en un estudio unitario y flexible (Gimeno y Pérez, 1989).
- Para Gimeno (1991) el *curriculum* es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar práctica pedagógica.
- Para Stenhouse (1991) el Currículo es una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no (...) un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica.
- El Currículo es una estructura organizada que delinea el contenido de lo que los niños deben aprender, los procesos mediante los cuales alcanzan las metas curriculares identificadas, lo que hacen los

maestros para ayudarlos a que alcancen estas metas, y el contexto en el cual se desenvuelven la enseñanza y el aprendizaje (Martínez, 2004).

- El Currículo es un gran reto al profesor, por cuanto el Currículo como proceso social debe construirse permanentemente y alimentarse sobre la base de lo que sucede diariamente en el ámbito de la interacción con el mundo que se siente, vive, padece y renace dentro de un contexto socio educativo, especialmente el del escenario de clase (Orta, 2006).
- López (2005) señala que el Currículo se define como una perspectiva holística, que para este nuevo milenio, supone que, si queremos aprender de las lecciones del pasado y del conocimiento que se ha logrado producir y acumular mediante un gran esfuerzo colectivo en el siglo que acaba de finalizar, la comprensión del Currículo en la actualidad tiene que ser integradora.
- Para Walker (1982), el Currículo es muchas cosas para mucha gente (En López, 2005).
- El Currículo como lente tecnológico, que situándose en un enfoque de ingeniería social que proliferó en las primeras décadas del siglo XX, trató de desmenuzar los elementos o componentes básicos del *curriculum*, situando por encima de todos los demás a los objetivos operativos medidos en términos de conductas observables y cuantificables. El *curriculum* sería el medio para conseguir los pretendidos y previstos fines. Desde esta perspectiva, la elaboración del *curriculum* se reduce a un proceso de programación de naturaleza técnica que pretende hacer de la enseñanza un acto eficiente (López, 2005).
- El Currículo como lente práctico, traslada el foco de atención a la realidad de las aulas en las escuelas, pone el énfasis en las experiencias de aprendizaje y en la interacción comunicativa entre el profesor y los estudiantes. El proceso clave del Currículo deja de ser la planificación para subrayar en cambio el valor de su desarrollo en la práctica (López, 2005).
- El Currículo como lente socio crítico, es aquel que lanza su pers-

pectiva de análisis más allá de la vida de las aulas y, estudiando las influencias mutuas entre escuela y sociedad, percibirá el Currículo como una herramienta para la transformación y mejora de la sociedad. De este modo, se destacará el papel del cambio y la innovación en el Currículo dedicando especial atención a la evaluación tanto del aprendizaje como de la actividad docente. La intención es impregnar el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores democráticos con el deseable fin de construir una sociedad más justa, equilibrada y solidaria (López, 2005).

- *Curriculum*, en un sentido amplio es el área de Ciencias Sociales referidas a la formulación y el recorrido del camino para lograr aprendizajes sistemáticos. Como área del conocimiento incluye tanto los aspectos teóricos y valorativos como los aspectos tecnológicos y metodológicos. Comprende la determinación de:
 - a) Los escenarios de hogar, escuela y comunidad.
 - b) Nivel de participación de personas e instituciones.
 - c) Componentes y las interacciones de los programas educativos.
 - d) Modelos para evaluar los fundamentos teóricos y tecnológicos, los componentes y sus interrelaciones, los aprendizajes logrados y el impacto individual y social de dichos programas y aprendizajes (OEA, 1981).
- Currículo tradicionalista: Es el trabajo escrito, planificado, de lo que deben hacer los docentes en las instituciones escolares (Orta, 2000).
- Currículo conceptual-empirista: Es el campo de investigación de la educación (Orta, 2000).
- Currículo es un replanteamiento del proceso de seleccionar, organizar y transmitir la cultura. Además, implica formular una perspectiva crítica frente al proceso de planificación e investigación y desarrollo educacional y curricular que se ha empleado hasta el momento, también redefinir los roles y funciones que le cabe jugar en la gestación e implementación del *curriculum* a los especialistas del área, a los educadores y, sobre todo, a la sociedad civil (Magendzo, 1991).

- El Currículo es un concepto clave en educación y en el campo de la investigación educativa, ya que está referido a un proceso de transición entre sociedad y educación (Hoyos, *et al.*, 2004).
- El Currículo es el punto de partida para abordar la realidad económica, social, política y cultural. A partir de su análisis e interpretación se caracterizan las prácticas profesionales: dominantes, emergentes y decadentes, y se define como un objeto de transformación o eje problema, sobre el cual se van construyendo los módulos, como unidades integrales de saber, a través de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Proyecto UAM-X-Universidad Autónoma Metropolitana de México, 1968).
- Currículo es aquel instrumento que tiene por finalidad orientar y desarrollar una comprensión de las situaciones sociales, de las acciones humanas y consiguientemente, de las cuestiones de valor controvertidas que le son consustanciales, siendo su campo de acción las humanidades (Proyecto *Humanites Curriculum Project*, Torres, 1994).
- Estudiar el Currículo es, hasta cierto punto, una forma de mirar la relación entre la escuela y la sociedad. Estudiar específicamente un aspecto del currículo es tener una mirada cuyo foco es la relación de un saber con las demandas que cierto grupo social o la sociedad en su conjunto espera de la institución encargada de la formación de los estudiantes en un aspecto particular. Cuando nos referimos al Currículo como objeto podemos dejar de pensar en los diseñadores que toman decisiones sobre los contenidos a incluir ya que estos tomarán un carácter prescriptivo (Peredo, 2008).
- La palabra Currículo trae a nuestro recuerdo ideas como hoja de vida, experiencia profesional, etc. Sin embargo, en el plano educativo, dicho término ha sido concebido a través de la historia de múltiples maneras. Como una aproximación a su significado en educación, vamos a describirlo como: un ambiente de aprendizaje que ha sido planeado teniendo en cuenta ciertos fines educativos (Lizcano, 1999).

- Currículo es un proyecto, que consiste en una propuesta teórico-práctica de investigación y desarrollo del *curriculum*. No es un paquete de materiales, ni es esa característica la que la define. El *curriculum* es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas (Martínez, 1995).
- Currículo es la búsqueda concatenada de integración entre los saberes, los aprenderes, los objetivos, los contenidos, con criterio de flexibilidad, interdisciplinariedad y formación integral; por tanto articula conocimientos, valores, habilidades, comprensión y saberes, que integra las disciplinas y el contexto mediante una programación en la cual surge la investigación sobre las necesidades concretas socio históricas y culturales (Lozano, et al., 2002).
- El Currículo es la resignificación del campo curricular hacia la cultura de las instituciones educativas como un todo organizado a partir de la reflexión sobre los proyectos educativos institucionales (Castro, 2008).
- El Currículo es una selección cultural, es decir, la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones escolares y los profesores. La cultura social indica las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos/procedimientos que utiliza o ha utilizado o puede utilizar una sociedad determinada. La cultura escolar o el Currículo como selección cultural contiene por tanto los mismos elementos y podemos definirlo como las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos/procedimientos que los adultos queremos que se aprendan en la escuela (Román, 2005).
- El Currículo es como un modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares (Román, 2005).
- El Currículo escolar es el proceso social general de evaluación y selección de elementos de la historia colectiva, así como de su organización como contenido educativo y su aplicación en la práctica de la enseñanza. Debería asumirse que este proceso tiene lugar en toda sociedad que se percibe como “histórica”, esto es, que cambia a lo largo del tiempo (Rosenmund. En Benavot, et al., 2008).

- El Currículo es una construcción socio histórica que se expresa a través de sistemas generales de caracterización y jerarquía del conocimiento; estos sistemas son a su vez traducidos y transformados en regulaciones legislativas y administrativas, estándares académicos, logros, libros de texto y guías para los docentes, y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en aulas y escuelas (Moreno. En Benavot, *et al.*, 2008).
- Los teóricos del desarrollo del *Curriculum* lo han concebido como un “artefacto” que hay que construir. Los modelos de planificación racional especifican un enfoque de sistemas-medios-fines para construir un *Curriculum*, mientras que Walker ve el proceso como algo menos sistemático y más deliberador. Pero aunque estos modelos difieren radicalmente entre sí en cuanto a su concepción del proceso, su concepción del producto no es tan diferente. En ambos casos, el producto es un conjunto de materiales curriculares destinados a un uso general (Consejo de la Ciencia de Canadá, Graham W.F. Orpwood, 2002).

CONCLUSIONES PARCIALES

De acuerdo con la cartografía del concepto de Currículo presentado, debe señalarse, que de acuerdo con Shane, podríamos decir que desde 1981 los diez escritos más significativos que han influido sobre el concepto de Currículo en el siglo XX, según una investigación sociológica realizada por un amplio número de especialistas, son los de John Dewey, *Democracy and Education*, 1916; Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949; NEA Commission on the reorganization of Secondary Education *Cardinal Principles of Secondary Education*, 1918; Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, 1960; Franklin Bobbit, *How to make a Curriculum*, 1924; Robert Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, 1950; William H. Kilpatrick, *The Project Method*, 1918; Benjamín Bloom *et al.*, *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*, 1956; George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Or-*

der?, 1932; y el estudio de la *Progressive Education Association in American Democracy*, de 1919 (Ibáñez, 1987. En Sarramona (Ed.) (1987).

Tenemos entonces, que el currículo, concebido como el instrumento que interioriza y moviliza las condiciones subjetivas y objetivas en un Plan de Estudios, desde las áreas, asignaturas o proyectos pedagógicos, tiene una función que es la de movilizar la intersección de estas estructuras con los sujetos de la formación, en lo concebido en la misión y la visión de una institución educativa. Esta intersección atraviesa la formación integral, proyectada en una propuesta educativa desde las relaciones de los componentes curriculares y el componente de disposiciones éticas que caracterizan a cada sujeto.

Sin duda, el currículo se destaca entre los temas del debate político y, en muchos países, incluso en las campañas electorales. Esto implica necesariamente choques ideológicos, conflictos de intereses y procesos difíciles de construcción de consenso (Moreno. En Benavot, *et al.*, 2008). ¿Cómo deberíamos actuar en relación con el dilema del currículo de una educación cosmopolita y sus exigencias, y la educación nacional (también diríamos regional y local), con sus requerimientos de identidad? ¿Cómo deberíamos responder a este dilema fundamental del currículo de nuestros tiempos, que no permite respuestas del tipo sí/no, sino que exige procesos de construcción difíciles, con respuestas inclusivas de polos opuestos? Tenemos entonces, que la naturaleza inclusiva de las respuestas requeridas, así como el conocimiento de que su construcción exige un nuevo conjunto de capacidades en los actores e instituciones responsables de los currícula (Cox. En Benavot, *et al.*, 2008).

La relación entre las condiciones subjetivas del proceso curricular y las condiciones objetivas, interactuando como relaciones, deben explicar las tensiones y rupturas de la sociedad, presentes en los procesos de formación de abogados, como “fondos de conocimientos”, lo que implica que no deben ser nunca independientes del proceso curricular (Mora,

2012) a fin de contribuir a mejorar la formación integral con calidad y desarrollo humano; a través de un examen crítico de los contenidos en el currículo porque, por un lado está el dominio del saber jurídico, está la educabilidad de ese ser humano, que es el abogado, dadas las condiciones diarias de interacción social. Así, para explicar el proceso curricular de la formación de abogados, debe tenerse en cuenta aparte de lo expresado por la normatividad, las tensiones y rupturas que vivencia la sociedad y de hecho su relación con los procesos formativos, relación esta, que debe ser continua a lo largo de todo el proceso, que debe retroalimentarse en el currículo, por medio de la correspondencia dinámica entre tensiones y la formación, articulación que contribuye con el éxito del sistema educativo y de la administración de justicia; por ello, se comprende que los diferentes tipos de currículo tienen como misión asegurar probabilidades de éxito en los procesos de formación desde estas tensiones y rupturas.

LA FORMACIÓN DE ABOGADOS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

En este aparte se analiza la construcción social de los procesos de formación de abogados en Colombia a partir de la teoría de la construcción de la realidad de Berger y Luckmann (2008). Se parte de que en Colombia se dan una serie de hechos en la década de los 90 del siglo XX y primera del siglo XXI que permiten deducir que en el país se está dando un acercamiento en tal sentido. Primero, la formación de abogados en el país, se manifiesta a través de los cambios estructurales propiciados por el establecimiento del nuevo orden y político de 1991, lo que lleva a una fase de transición de currícula tradicionales en las facultades de Derecho, a currícula pertinentes acordes con esta dinámica. Segundo, esto trajo como consecuencia que estas Unidades Académicas estuviesen permeadas profundamente por la realidad social en la que se desenvuelven, lo que ha servido de marco para que esta formación se piense y estructure desde las tensiones y rupturas de la sociedad colombiana. Por lo tanto, la formación de abogados no ha estado al margen de sus problemáticas, lo que precisa un análisis de esta

situación y que se realice desde planteamientos teóricos de los sociólogos antes anotados, teóricos que contribuyan a la comprensión de la construcción social de la formación de abogados.

Como hemos anotado, en los años 90 del siglo pasado, nuevas preocupaciones emergen en el campo de la formación de abogados. Este proceso de modernización y cambio en las prácticas y discursos curriculares es un reflejo de las relaciones de las facultades de Derecho con la realidad social, ya que la presencia de sus tensiones y rupturas en esta formación se constituyó en posibilidades para hacer frente a las nuevas demandas sociales, que se concretan en acciones específicas para permitir una mejora en la calidad de estos procesos. Esto nos lleva a llamar la atención acerca de la importancia de prestar mayor cuidado al diseño de los currícula, que son la espina dorsal de la calidad académica (Ministerio de Justicia y del Derecho, 1995).

Este análisis parte de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann en cuanto a la realidad objetiva y subjetiva en la formación de abogados en Colombia, ya que los autores centran la argumentación de su teoría en la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva. En esta construcción de la realidad social se analizan los tres momentos que ellos plantean, como son: la externalización, la objetivación y la internalización. La realidad objetiva de la formación de abogados se analizará en la construcción del currículo con sus prácticas y discursos en relación con las tensiones y rupturas como demandas de la sociedad colombiana y de los cambios mundiales, siendo factores que han externalizado y objetivado esta realidad social. En cuanto a la realidad subjetiva, esta se analizará a partir del lenguaje presente en los procesos de formación de abogados que se interiorizan en el currículo para hacer referencia a los hechos relacionados con la formación de abogados, ya que para los autores, es el medio socializador por excelencia y el vínculo principal del proceso en el que la realidad objetiva se traduce en realidad subjetiva.

Berger y Luckmann, en su libro *La construcción social de la realidad* (2008) parten de la tesis de que “la realidad se construye socialmente y que la Sociología del Conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esta se produce”. La realidad y el conocimiento son fenómenos relativos. Estos autores definen realidad “como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición” y, conocimiento, “como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”; por lo que la Sociología del Conocimiento debe tratar no solo las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas, sino los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimiento llega a quedar establecido socialmente como realidad.

La Sociología del Conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana, de la construcción social de la realidad, centrándola en dos consignas que consideran las más influyentes de la Sociología. La primera, “considerar los hechos sociales como cosas” que toman de Durkheim y, la segunda, que “el objeto del conocimiento es el complejo de significado subjetivo de la acción” que toman de Weber, ya que estas aseveraciones no se contradicen, porque la sociedad existe como realidad objetiva y como realidad subjetiva, y cualquier comprensión teórica de ella debe abarcar ambos aspectos. Definen la sociedad en “términos de un continuo proceso dialéctico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización”, que son caracterizados simultáneamente y a cada sector de ella, por lo que cualquier análisis sociológico debe ocuparse tanto de la realidad objetiva como de la subjetiva para que cumpla su finalidad.

Las problemáticas de la sociedad llegan a los procesos de formación de abogados a través de las prácticas y discursos curriculares, como las encargadas de emprender y dinamizar la articulación entre contexto y formación. En Colombia, hemos vivido este debate con el estableci-

miento del nuevo orden jurídico y político de 1991. Esta nueva Carta de Navegación, basada en la centralidad del ser humano se ha convertido en guía para orientar el quehacer formativo en las facultades de Derecho, que está encaminado a identificar e interpretar las pertinencias y vocaciones relacionadas con esas tensiones de la sociedad para ser curricularizadas y racionalizadas desde contenidos de enseñanza pertinentes (Mora, 2010).

En esta formación, el currículo las asume, interroga y problematiza a partir de insumos teóricos y conceptuales en la búsqueda de impactar la realidad; es lo que viene a significar el compromiso misional de las facultades de Derecho: servir de mediadoras en el abordaje articulador del contexto con los contenidos de enseñanza y el horizonte de centralidad del ser humano. Se trata, de un comprometimiento hacia una integración pragmática, interdisciplinaria y globalizada de la apuesta curricular. Dicho sea esto de antemano, para indicar el alto valor de los diversos discursos de las Ciencias Jurídicas, de la Sociología Jurídica, la Filosofía del Derecho, la Ciencia Política, la Antropología Jurídica y la Historia del Derecho que buscan nutrir el currículo con la aprehensión de las demandas de la sociedad. Además, debe decirse que toda formación está siempre ante dinámicas y procesos de integración cambiantes; en nuestros días, ella tiene nuevas cuestiones que plantear y nuevas respuestas que buscar, señalándose que esos requerimientos de la sociedad acuñan y dan vida al currículo para interpretar y comprender lo social en el marco de la perspectiva de sentido, como es la centralidad anotada.

En nuestra opinión, la formación de abogados se soporta conforme se aboquen esas problemáticas curricularmente, ya que ellas dinamizan la impronta misional de las facultades de Derecho. Ante todo, esta formación es un proceso público, en cuanto los Programas de Derecho se ponen en escena ante la mirada acuciosa e interrogativa de la sociedad. Para ello, construyen currícula según cada momento histórico

y contexto, situando en primer plano unos u otros problemas sociales para ser asumidos por la docencia, la investigación y la proyección social. Tenemos entonces, que las peculiaridades propias de cada institución se evidencian en su misionalidad (Mora, 2010), como también en el tipo de docencia, proyección e investigación que adelanten los docentes-investigadores, lo que supone una articulación con el contexto. Señalamos que estos procesos formativos son claramente una pieza de la relación con el contexto histórico y socio cultural. Cada trayecto de formación construye un tipo de currículo, no solo como un texto para ser presentado a instancias administrativas del Ministerio de Educación (Registro Calificado y Acreditación), sino como la expresión de un estado de desarrollo histórico y socio cultural, como la herramienta para la autorrepresentación de la institución a través de su facultad de Derecho, como reflejo de su patrimonio misional, que responde a su trayectoria académica.

Esta comprensión histórica y socio cultural de la formación de abogados incorpora de manera flexible elementos problemáticos en determinados espacios y tiempos, como dimensiones a partir de las cuales se construye la propuesta curricular, como esa comparación misional con otras instituciones, para establecer diferencias, semejanzas y vocaciones formativas, que ayuden a esclarecer la filosofía misional de cada facultad de Derecho. Esta comprensión es una armazón flexible de argumentación teórica y conceptual frente a los problemas de la sociedad, que puede ser descrita básicamente como una estructura de principios (el Proyecto Académico de cada Programa) bajo la perspectiva del cambio y desarrollo. Se muestra aquí la relación entre objeto de formación y pertinencia curricular desde la enseñabilidad, la aprendibilidad, la educabilidad y la investigabilidad: lo que viene a constituir un nexo de sentido que caracteriza cada Programa de Derecho.

Con esto se nos manifiesta que la formación de abogados es una construcción social, ejercicio colectivo que se realiza con base en la articula-

ción que se establezca entre problemáticas y perfiles curriculares misionales de cada facultad de Derecho; por tanto, esta articulación es una comprensión histórica y socio cultural que resulta valiosa para justificar y esclarecer los contenidos de enseñanza en las áreas del Plan de Estudios, que pueden entenderse como variaciones disciplinares para dar respuestas a esas demandas, que están condicionadas por el contexto y el momento histórico (Mora, 2010). El hecho de que esas problemáticas sean las que jalonen los procesos de formación, puede aprovecharse en medida sustancial para potenciar el papel de los profesionales del Derecho, en cuanto son portadores del trasfondo histórico y socio cultural, lo que a su vez, enriquece al currículo al conectarse con los llamados de la sociedad. Para visualizar este “valor agregado”, cada Institución de Educación Superior identifica y analiza los seguimientos de los perfiles de sus profesionales, lo que ayuda a incluir decididamente en las facultades de Derecho los intercambios permanentes entre egresados y estas Unidades Académicas.

De los instructivos ministeriales, llamados “sistemas de aseguramiento de la calidad”, SACES, CNA, entre otros, para el caso colombiano, y situando entre paréntesis todas las reflexiones sobre sus bondades, en sentido estricto, podemos señalar que la formación de abogados cada día se está articulando progresivamente hacia una aprehensión, argumentación y respuestas por impactar lo social-humano a partir de la docencia, la investigación y proyección. En este sentido, una precisión resulta ciertamente necesaria: en esta formación, concebida como un imperativo del Estado Social de Derecho y de la misma sociedad, deben tenerse siempre en mente los contextos histórico y socio cultural en la construcción curricular. La perceptibilidad de cada misionalidad de los Programas de Derecho refleja su interés por las tensiones sociales a fin de enriquecer la formación integral de sus estudiantes mediante la reconsideración permanente de los contenidos mínimos-máximos, básicos, esenciales y pertinentes de enseñanza. Se trata de un proceso

activo de recepción curricular de esas tensiones para ser vertidas en dichos contenidos.

En este proceso la Epistemología Jurídica tiene mucho que decir:

El objeto de la Epistemología Jurídica en los procesos de formación de abogados, y en la construcción de los textos del campo intelectual del Derecho, es introducir a los estudiantes en el conocimiento y no en el reconocimiento de lo que es el Derecho y de lo que puede entenderse como tal. Por Derecho y por Epistemología Jurídica se puede entender lo que dicen los manuales de Derecho, las historias del Derecho, los cursos que se ofrecen en esta formación, las escuelas del Derecho, la jurisprudencia y los profesores de esta profesión. Esto es lo que podemos llamar reconocer el campo. Los enunciados que aparecen allí, tienen una forma de hablar que lleva a la identificación de ciertos códigos, a señalar y acoger lo que nos dicen los textos normativos, jurisprudenciales y los de la doctrina. La lectura consiste en consagrar lo ya dicho y a reproducirlo; es lo que habitualmente se viene haciendo.

Pero, una labor más difícil es conocer e intentar llegar a conocer la experiencia del campo intelectual del Derecho. En este sentido, pensamos que por ciencia del Derecho hay que entender la experiencia mediante la cual somos nosotros mismos, ya como estudiantes o como docentes, investigadores o como abogados litigantes los que pensemos este campo. Cuando alguien nos ayuda a pensar o piensa por nosotros, se convierte en técnica, ayuda y prótesis. En cambio, si pensamos por nosotros mismos, esto es Epistemología Jurídica. Siempre el Derecho se produce en una experiencia determinada, que no sabemos muy bien cuál es. Intentar llegar a esta experiencia se puede hacer mediante la Epistemología Jurídica. Este saber, digámoslo así, es un saber que nos abre la experiencia en el campo del Derecho para que nos deje ver lo que es y lo que tiene de experiencia.

El Derecho no es evidente y accesible a cualquiera y a una mirada desprevénida. Se requiere tener buenos ojos, lentes, perspectivas, rejillas de análisis, formas de leer y de interpretar, tanto cosas, documentos, leyes, jurisprudencia como discursos y objetos. Pues bien, todo ello, toda esta armadura, caja de herramientas o utillaje, es lo que se puede llamar Epistemología Jurídica. Si bien, por Epistemología Jurídica se entienden los argumentos (discursos) que rebasan la opinión o la *doxa* (opinión), no obstante, insistiremos en decir que vamos a pensar la Epistemología Jurídica como un saber hecho de *doxa* y de verdad, visión e interpretación, que busca llegar a problematizar o a pensar de otro modo, lo que se dice o se acepta sobre este campo. En nuestro caso, cuestionar lo que se dice del Derecho y armar otra forma de pensar estos saberes.

La Epistemología Jurídica es un saber que vamos a usar para poder pensar el Derecho. Es muy común decir que se sabe del Derecho desde “el Derecho mismo” y cuando uno pregunta desde dónde se referencia el Derecho, comúnmente se hace desde textos legales, del Estado, jurisprudenciales o de escuelas jurídicas. El Derecho y la Epistemología Jurídica ya están definidas y lo que nos queda es repetir esa definición: que el Derecho es un arte, el conjunto de unas disciplinas, unas ciencias o ciertas posiciones críticas. No vamos a repetir, vamos a pensar de otro modo con la ayuda de la Epistemología Jurídica el campo del Derecho.

Lo primero que hay que pensar (Epistemología Jurídica) en relación con el Derecho, es que todo lo que hablemos, escribamos y pensemos, actualmente del Derecho, del saber jurídico, pasa por los enunciados, umbrales y objetivaciones, que la actual sociedad ha producido como cultura jurídica. Esto quiere decir que no podemos ver o describir nada del Derecho de otras épocas, sociedades, que previamente no esté amarrado por las tecnologías discursivas de esas sociedades. Se impone, primero que todo, hacer una historia del presente del Derecho para

poder pensar el pasado y la contemporaneidad jurídica del Derecho. ¿Cómo entender el pasado del Derecho siendo que el presente tiene otras formas de construcción del Derecho?

Existe, producido por la Información y la Gestión del conocimiento, un modo de construir el Derecho y un modo de pensarlo, que hace que la gente, profesores, investigadores y estudiantes, lo conviertan en una experiencia propia. La propia experiencia de enseñar, investigar y aprender el Derecho es desviada hacia experiencias que se localizan fuera de nosotros. Se entiende por Epistemología Jurídica el modo de evitar esta desviación, y por Derecho el pensamiento que se hace sobre la experiencia propia de educarnos y formarnos con base en una cultura interpretativa y constructiva de los textos jurídicos. Tenemos una serie de puntos que dan cuenta de la dinámica de esta epistemología:

1. Un primer punto a recorrer en el camino exploratorio de la Epistemología Jurídica es el eje del Derecho como ciencia mediante el cual se constituye esta epistemología y el Derecho como una ciencia. El modelo de la ciencia es el que se nos presenta para que sea aceptado como tal.
2. Un segundo punto es el de la técnica. Tanto la Epistemología Jurídica como el Derecho se volvieron técnicas, instrumentos y ayudas. Técnica es el uso del lenguaje digital, es convertir la enseñanza y el aprender del Derecho en ayudas manipulables.
3. Un tercero, es construir (Derecho) y pensar (Epistemología Jurídica) desde la experiencia propia de la formación de abogados.
4. Un cuarto, es considerar la Epistemología Jurídica como el rescate de la experiencia propia por pensar, siendo una de las formas de saber que nos lleva a esta experiencia, es el método de leer y escribir en silencio, privadamente y en forma de ensayo, hecho de tal forma, para que lo transforme a uno: se trata de cambiar nuestras prácticas en relación con el campo del Derecho en el relación con su conocimiento.

LA IDEA DE FORMACIÓN EN LAS FACULTADES DE DERECHO

En la construcción social de la formación de abogados, la idea de formación debe ocupar siempre un lugar central. Los grandes paradigmas de la educación y la formación como el francés, alemán y el panlatinoamericano insisten en que en esta idea compleja y evidente, es el principio más elevado de un currículo, el cual especifica el perfil del profesional del Derecho que reclama la sociedad. Está reflejada con un grado mayor o menor de claridad o desfiguración en el currículo y en él es donde deben plasmarse sus mejoramientos y posibilidades.

En forma paralela a esta idea, particularmente en los currícula de las facultades de Derecho, el uso de lo formativo, se da con arreglo al cual la “formación” significa la virtud suprema de la integralidad del abogado, atendiendo las demandas sociales. La formación, según este modo de ver, es simplemente la máxima expresión de la misionalidad de la institución formadora. En este espíritu debe ser entendido el Plan de Estudios de la formación de abogados. Como principio en la construcción curricular, la formación delimita y armoniza las tensiones y rupturas de la sociedad, las pretensiones e intereses de docentes y estudiantes en la vida social de la comunidad universitaria (Mora, 2010). Adoptando la idea de que todos los problemas jurídicos son problemas de la sociedad, el postulado de formación equivale a una demanda de equilibrio entre las vocaciones cognitivas de aprendizaje y enseñanza con las vocaciones o intereses socio afectivos, en la búsqueda del mejor reparto de este equilibrio en el currículo. La formación es el equilibrio de esas tensiones. Este pensamiento se formula en esos grandes paradigmas de la educación, que simbolizan una formación integral, por lo tanto equilibrada. Esta idea de formación se presenta en innumerables variantes en los procesos de formación de abogados.

Las ventajas de la distribución de esta curricularización a que se alude aquí pueden ser de diverso tipo; por ejemplo, contenidos curriculares, investigación básica o socio jurídica, planes de estudio, proyección so-

cial, tal y como resultan distribuidos en el currículo. En todos los casos, la idea de formación exige una distribución equilibrada de las cargas representadas por las tensiones y rupturas de la sociedad en el Plan de Estudios.

La idea de formación debe ser un concepto claro, institucional, que esté dotado de una poderosa fuerza innovadora y motivadora. Por todos los elementos integrantes del currículo; debe haber una comprensión de las demandas de la sociedad. Por otra parte, el hecho mismo de esta curricularización ubica al concepto de formación en estado de alerta frente a esos requerimientos permanentes, invocándose su apoyo. Esto significa que la formación tiene un sentido de responsabilidad social, es decir, que cualesquiera sean las circunstancias, deberán hallarse exactamente en esa misma posición. Ha de resultar obvio, que tal curricularización está expectante frente a los cambios sociales del momento. Esta expectación curricular presente en la formación de abogados, viene a ser el reconocimiento de que una formación se debe a la sociedad y a su contexto, de hecho que por ejemplo, los contenidos de enseñanza ocuparían una situación de privilegio frente a esto.

Se trata de un requisito de la formación de abogados, que hace la distinción frente a la formación entre distintas facultades de Derecho, de manera tal, que las áreas de formación sabrán distribuir estas demandas por las asignaturas y contenidos de enseñanza. Esta exigencia debe ser comprendida, por lo tanto, en un sentido de equilibrio entre lo cognitivo y lo socio afectivo, a fin de que se aprehendan estas problemáticas de manera integral. Esto significa que, como un requisito previo para esta interiorización curricular, tiene que haber algún criterio institucional para determinar qué es lo que ha de ser considerado como problemática social. En otras palabras, esta demanda contenida en la idea de formación está dirigida en forma absoluta a todos y cada uno de los miembros de la institución formadora. De acuerdo con esto, la formulación que de formación haga una institución es una pauta de evaluación relevante para medir el impacto social de sus egresados.

Esta fórmula es la que debe primar en los procesos de formación, es el principio a favor de la justa retribución o participación de las facultades de Derecho en la sociedad, o en sus entornos. La pauta de evaluación es aquí la contribución que cada abogado egresado hace a la sociedad. Aquí la relación es concebida como un intercambio de prestaciones entre Universidad y Sociedad.

Hemos acotado este requerimiento, no para discutir qué formulación del concepto de formación es el “correcto”, sino para mostrar que la pura idealidad del concepto de formación presente en la misionalidad de una institución, no significa en sí mucho; se requiere que su contenido práctico, traducido en las demandas sociales esté debidamente curricularizado. Si no, el concepto de formación es una fórmula vacía, a menos que se defina mediante qué criterios deberá determinarse lo que significa formar en determinado sentido.

PENSAR LAS RUPTURAS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

El propósito de abordar las rupturas y tensiones en los procesos de formación de abogados, es “pillar” mediante el análisis de los contenidos de enseñanza presentes en el Plan de Estudios, si ellas han perfilado el tipo de abogado que los tiempos actuales demandan, ateniéndonos a las prácticas y discursos curriculares que se han puesto en escena. Una investigación así, tiene relevancia jurídica y social, ya que va dirigida a las facultades de Derecho, por ser ellas el nicho de la relación entre egresado y sociedad.

Para ello, el equipo constructor de una propuesta curricular alternativa estudiará la fundamentación y conceptualización de las prácticas y discursos del saber de las Ciencias Jurídicas en diálogo con el campo intelectual del currículo acorde con las tensiones y rupturas del contexto. Un decidido apoyo nos lo presta el análisis histórico y epistemológico de estas ciencias en el marco de este quehacer. Encontramos aquí un

concepto integrado, y es el de formación jurídica que tiene una base constitucional. En tal sentido, las facultades de Derecho han venido formando desde estos referentes para responder a las demandas de la sociedad.

Esta situación derivada de la aplicación de la normatividad del Estado colombiano, tiene consecuencias en cada uno de estos nichos, por cuanto cada Facultad constituye un desarrollo de su impronta histórica misional que busca consolidar determinadas líneas de formación: un abogado litigante, un abogado académico, un abogado jurista, un abogado investigador, entre otros. En este reconocimiento y aplicación se hace necesario hilar delgado en relación con el alcance y límites del propio concepto de formación a ser interiorizado en las prácticas y discursos, que son las que en últimas, dan cuenta de las trayectorias formativas presentes en la misionalidad institucional. Se trata, de poder aprehender un concepto de formación jurídica coherente con el orden constitucional partiendo de dos premisas:

1. La formación de abogados es una prerrogativa de cada institución formadora, que es sometida a control por parte del Ministerio de Educación. Es su actuar legal.
2. Esta formación pone en escena unas prácticas y discursos curriculares desde las tensiones y rupturas presentes en la sociedad.

Sobre estos supuestos las facultades de Derecho detallan un Plan de Estudios para formar desde los fines esenciales del Estado Social y Democrático de Derecho dentro de un orden político, económico, social, justo y digno. Esta formación debe estar obligada a respetar y garantizar el principio de legalidad. Se ha dado paso a la efectividad de los principios consagrados en la Constitución: ahora, el valor intangible es el respeto a esta carga axiológica para ser vertida en los procesos formativos, lo cual trae como consecuencia que el ejercicio del profesional del Derecho esté conforme a ella. Pues bien, lo vigente en este momento es un enunciado de filosofía de la legalidad en la construcción de los currícula.

Una lectura crítica al propósito de esta reflexión “apunta a mirar” la utilidad social de la formación de abogados desde su constitucionalización, que nos lleve a referenciarla como aquel conjunto de procedimientos (prácticas y discursos) pensando el interés de las facultades de Derecho. Esta formación puede curricularizar las rupturas y tensiones generadas por el cumplimiento de los fines estatales del Estado Social y Democrático y de Derecho desde los siguientes interrogantes: ¿Qué se curriculariza? ¿Cómo se curriculariza? ¿Dónde se curriculariza?

Las facultades de Derecho como espacios de formación, en principio, están encaminadas a ejercer una función de enlazar la sociedad con el campo intelectual de las Ciencias Jurídicas; sin embargo, en virtud de esta aplicación ejercen de igual manera una función pensando el sentido de justicia que la sociedad reclama, decidiendo acerca de sus pretensiones acorde con las normas y la misionalidad de cada institución formadora. Así mismo, es importante destacar que la naturaleza de esta formación va intrincada con las prácticas y discursos que se ponen en escena en el currículo a partir de un conjunto de principios que están regidos por el procedimiento que ha establecido el Gobierno Nacional en la materia, sin perjuicio de los derechos consagrados en la Constitución Política para las instituciones universitarias, como es la autonomía.

La formación de abogados es concebida como el conjunto de acciones curriculares que desarrollan las facultades de Derecho para implementar planes de estudios destinados a ofrecer a la sociedad un profesional acorde con sus demandas. Cabe destacar, que de esta intervención nace el vínculo entre este profesional con el Estado, generándose así un nexo de responsabilidad social. En este orden de ideas, múltiples factores sociales, legales y políticos permean estos procesos formativos haciendo que estas Unidades Académicas busquen favorecer el carácter social que tienen como instituciones al servicio del colectivo.

Esta concepción de formación que se ha impuesto en el ordenamiento

educativo tiene fundamento en la idea de concebirla como el quehacer destinado al cumplimiento de los fines del interés público en la formación de abogados, por expreso mandato de la Constitución Política y la Ley, lo que remite a la idea de que las facultades de Derecho están sometidas a esa normatividad. Tal concepción vista de esta manera ha regulado tal formación. En este sentido, el contenido del análisis de los planes de estudios se sirve de este ejercicio para evaluar aspectos relacionados con la interacción del abogado con la sociedad y para entender en esta óptica las razones jurídicas y de educación legal que han llevado a repensar esta formación.

A través de la puesta en marcha del orden jurídico y político de 1991, tenemos que los procesos de formación de abogados en las facultades de Derecho han permitido la puesta en escena de un nuevo currículo desde sus correspondientes prácticas y discursos, que ayudan a comprender la relación entre contexto y formación, que contribuye a la construcción social del discurso de esta formación.

El estudio de esta formación lo podemos abordar históricamente siendo objeto epistemológico en la actividad de disciplinas distintas: los pedagogos la estudiarán a través de los paradigmas de las Ciencias de la Educación; los historiadores lo harán en la sucesión de los tiempos, y los sociólogos en distintas sociedades. Por eso, en un estudio así, no hay una sola disciplina que dé cuenta del abordaje de la formación de abogados; pedagogos, abogados e historiadores pueden ayudar en esta tarea.

¿Cómo se han formado abogados en Colombia, por ejemplo en el periodo 2008-2013? Las respuestas pueden ser diversas y estar sustentadas con argumentaciones desde el discurso de la ley, o a partir de los Proyectos Académicos de las facultades de Derecho que dan cuenta de las demandas sociales. Un estudio de estas prácticas da a conocer una especie de heterogeneidad del proceso, que se percibe en los respec-

tivos planes de estudio. Consideramos que hace falta matizar lo que se refiere al contenido de las distintas concepciones de formación: ¿cómo esas prácticas y discursos se posesionan en la formación de abogados?

Optar por tal postura investigativa contribuye a argumentar el quehacer de las facultades de Derecho; es así, que en el estudio de estas prácticas y discursos pueden aparecer riquezas de matices y hasta contradictorios, que sorprenderían al investigador. Se asume el problema de considerar si el currículo responde a las expectativas de la sociedad. Entonces, los argumentos que impulsan y destacan la importancia del problema se presenta sobre la reflexión de cómo esas prácticas responden a tal exigencia. En este contexto, el proceso de valoración de la formación pasa a convertirse en la “piedra angular” del quehacer de estas Unidades Académicas.

Este periodo de “corta duración” (2008-2013) como tal, no tiene sentido si no se interpreta históricamente como trayectorias de la formación de abogados en las universidades colombianas, lo que permite a su vez, configurar y caracterizar líneas de trabajo acordes con el desarrollo de esta problemática. Resulta pertinente un estudio así por sus aportes a la comunidad académica e investigativa en el campo de las Ciencias Jurídicas en cuestiones relativas al estatuto epistemológico de ellas y su vinculación a la realidad nacional e internacional. Desde la perspectiva del Derecho Comparado, cabe anotar, que se hace indispensable su abordaje, ya que posibilita un análisis en términos relacionales, que puede conducir a esclarecer el entretejido de estos discursos y prácticas en los procesos de formación de abogados comparadamente.

Se trata de estudiar qué tipos de prácticas y discursos curriculares han estado presentes en esta formación acorde con los marcos diseñados por el sistema educativo colombiano y la Constitución Política de 1991. Estas prácticas vienen entonces, a constituirse en la dinámica misma del ejercicio del profesional del Derecho, para investigar si las faculta-

des de Derecho son espacios que cumplen con los fines e intereses del Estado Social de Derecho, en cuanto procuran o no su materialización, lo que se traduce en el impacto de sus egresados. Su configuración depende de la articulación de los contenidos curriculares con el contexto.

Construir currícula para la formación de abogados, requiere de un ejercicio: que lo ético se institucionalice y configure desde una identidad democrática y defensora de los valores constitucionales presentes en los Proyectos Educativos de las facultades de Derecho. Este argumento es interesante en cuanto a dar cuenta de la estructura del currículo; que se vertebra como elemento central de fundamentación de dicha formación. Este proceder garantiza los principios y valores misionales de las facultades de Derecho.

Entonces, el alcance de un estudio así, consiste en el planteamiento y justificación de la constitucionalización de la formación de abogados. A favor de lo anterior, sostenemos que esta sustancialidad puede ser considerada como elemento esencial del Estado Social Democrático y de Derecho. De otra parte, una lectura amplia y extensiva de esta premisa en su conjunto, expresada en los fines misionales de las facultades de Derecho tiene que responder a un sistema de valores y principios que informen todo su currículo.

Este tipo de formación, tendría como principal finalidad garantizar un orden social justo y digno; por cuanto la formación de abogados viene a ser una expectativa nuclear de confianza de toda la sociedad para con este profesional, en cuando a través de ella se da significado a su obrar, donde su centro es la ética, que viene a concretar su propia existencia; de ahí que la educabilidad debe permear todo el proceso de construcción curricular.

LA FORMACIÓN DE ABOGADOS COMO REALIDAD OBJETIVA

La construcción social de la formación de abogados en Colombia está

siendo determinada por diferentes factores: por una realidad social y por unas políticas de formación en la educación superior. Para la comprensión de este hecho se estudia la realidad objetiva y subjetiva, como la entienden Berger y Luckmann en términos de un proceso de externalización, objetivación e internalización. En primer lugar, el proceso por el cual las instituciones aparecen fuera del individuo y existen como realidad externa, es al que se denomina la externalización. Los significados se materializan permitiendo que el sujeto se vuelva accesible a los conocimientos de su entorno y a las experiencias de su práctica cotidiana. Este proceso es el de objetivación, que es el proceso por el cual los productos externalizados de la actividad humana alcanzan objetividad. Para Berger y Luckmann (2008) el individuo no nace miembro de una sociedad pero sí con una predisposición hacia la socialidad, y el punto de partida de este proceso es la internalización, que es la “aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, es una manifestación de los procesos subjetivos de otros, que en consecuencia es el proceso por el cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización”.

Estos tres momentos constituyen el proceso dialéctico entre el ser humano productor y el mundo social: el producto, y cada uno de ellos corresponde a una caracterización de ese mundo que hace posible que la sociedad sea un producto humano, una realidad objetiva y que el hombre sea un producto social.

Al referirse a la realidad objetiva los autores empiezan estableciendo una diferenciación entre el ser humano y el animal, en cuanto al ambiente en que se desarrollan. Al respecto plantean que las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo, contrario a los animales no humanos, cuyas relaciones están determinadas por el capital biológico de las distintas especies. En el ser humano ciertos desarrollos importantes se suceden después de separar-

se del seno materno y, cuando esto ocurre, no solo se halla en el mundo exterior, sino que se interrelaciona y sigue desarrollándose biológicamente cuando ya ha establecido relación con su ambiente. Es decir, que el ser humano en su proceso de desarrollo se interrelaciona con su ambiente natural y con un orden social y cultural específico, por lo que su supervivencia no solo depende de su ambiente natural y social, sino también de su capacidad de adaptarse a dichos ambientes.

Afirman igualmente que la humanidad cambia atendiendo a los aspectos socio culturales, es decir, que no hay naturaleza humana desde un substrato biológicamente establecido que determine la variabilidad de las formaciones socio culturales, solo la naturaleza humana es posible a partir de ciertas constantes antropológicas. Si bien el ser humano posee una naturaleza, es más significativo decir que construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el ser humano se produce a sí mismo y esta autoproducción es por necesidad una empresa social, lo que significa que los individuos producen juntos su ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio culturales y psicológicas. Es decir, es una construcción social, producto de la actividad humana, basado en determinantes socio culturales y no deriva su formación de leyes de la naturaleza.

En la medida en que el organismo humano se desarrolla hacia su plenitud en interrelación con su ambiente, en esa medida se desarrolla el yo humano, por lo que “la formación del yo debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano” (Berger, *et al.*, 2008). Es decir, los procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen un yo particular y cultural, por lo tanto, el organismo y su yo solo podrán entenderse en la realidad social específica en que se forman. Igualmente, para comprender las causas de la aparición, la subsistencia y la transmisión de un determinado orden social es preciso hacer un análisis de la teoría de

la institucionalización. Como institución, los autores definen toda tipificación recíproca de acciones habitualizadas o por tipos de actores, ya que consideran que este concepto es más amplio al que prevalece en la Sociología Contemporánea.

El mundo institucional se experimenta como una realidad objetiva, tiene una historia con carácter de objetividad, y dado que las instituciones existen como realidad externa, si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas, debe salir a conocerlas, aprender a conocer su naturaleza. Es más, las instituciones controlan el comportamiento humano estableciendo pautas que lo canalizan en una dirección determinada. Este carácter controlador es inherente a la institucionalización y se establece para el sostén de la misma institución. Las instituciones son, por tanto, objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos.

La institucionalización igualmente crea una pauta que luego puede reproducirse, es decir, que todo acto que se repite con frecuencia está sujeto a la habituación que posibilita que un acto se instaure como rutina. En otras palabras, las tipificaciones recíprocas de acciones se constituyen a lo largo de una historia compartida, lo que implica que las instituciones tengan siempre una historia de la cual son producto, y su comprensión solo es posible si se comprende el proceso histórico que las produjo. Es así que la realidad objetiva de las instituciones no disminuyen si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas y dado que las instituciones existen como realidad externa y el ser humano no las comprende por introspección, debe salir a conocerlas, así como debe aprender a conocer su naturaleza.

En el análisis de la construcción social de la formación de abogados en Colombia se parte del principio de que la formación es un proceso social. Por lo tanto, en este proceso, a la formación se la define como un hecho funcional integrante de lo social, a partir de cuyo proceso se po-

nen en escena contenidos de enseñanza, estímulos y condicionamientos que van a permitir la realización o no de potencialidades humanas. Se coincide con los autores citados, en el sentido de que la formación es un hecho social de lo humano, que se desarrolla en un ambiente social y cultural ya construido.

La formación de abogados es un proceso progresivo, natural y lento de transformación, que impacta a la sociedad. En esta formación la principal característica de este proceso es la inter e intravariabilidad del funcionamiento de las facultades de Derecho. Para entender este proceso se deben tener en cuenta los factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros están determinados por las tensiones y rupturas de la sociedad que determinan el potencial y los mecanismos de impacto de cada Programa de Derecho. Los segundos, los factores extrínsecos, se refieren a los aspectos socio económicos y del entorno que influyen en la formación de abogados a lo largo de la vida y que, en conjunto, dotan de significado a este proceso en un contexto social.

Cada contexto social y cultural da un significado diferente a esta formación, por lo que las expectativas son también diferentes. La formación de abogados como construcción social representa pautas de conducta regulares en la interacción entre las facultades de Derecho y la realidad social.

Las teorías educativas y curriculares que explican la relación entre sociedad y la construcción social de la formación, coinciden en ubicar el interés por el estudio social de la formación; la formación de abogados como hecho social es un producto de una reflexión sobre problemas referidos a tensiones y rupturas presentes en la sociedad, que ya contiene una serie de pautas y normas establecidas.

Por otra parte, también debe plantearse que en las décadas de los 90 del siglo XX y primera del siglo XXI, la formación de abogados, se la con-

cibe como un hecho social multidisciplinar que impacta todo el proceso de construcción social del currículo. Desde esta perspectiva curricular se presentan en las diferentes etapas diversos enfoques curriculares que tratan de definir, delimitar y comprender la formación. De igual forma, las normas y las expectativas basadas en los contenidos de enseñanza varían sustancialmente en función de las diferencias entre las misionales de las facultades de Derecho y de los cambios históricos que afectan a estos procesos. Debe señalarse, que ellos se han centrado en el establecimiento de unas “condiciones de calidad”, que se estructuran con base en la realidad de cada Institución de Educación Superior para promover la adquisición de habilidades y conocimientos en la formación de abogados.

En términos temporales la formación de abogados como construcción social tiene una duración de siete años como máxima en el sistema educativo colombiano. Esta característica móvil del significado de esta formación ha provocado ciertas “condiciones de calidad” para la formación de abogados con diversos referentes que dinamizan las prácticas jurídicas, donde cada Programa de Derecho con su respectiva institucionalidad parte de una visión diferente de lo que es el objeto de estudio de las Ciencias Jurídicas, de ahí, que para la comprensión global de la misma, se requiera, entre otras, de la Historia, la Sociología, la Filosofía y la Antropología, puesto que cada disciplina se introduce al estudio desde una perspectiva diferente. Lo expuesto lleva a anotar, que existe una serie de misionales en la formación de abogados, lo que supone un hecho interrelacionado e interdependiente frente a las tensiones y rupturas que a manera de demandas presenta la sociedad, lo que requiere de un “ajuste” permanente en los procesos de formación, llevando a propiciar diferentes enfoques curriculares que establecen “tipificaciones” en el perfil del abogado que se pretende formar, que son matices distintos, y no un modelo único.

Desde la construcción social en la formación de abogados se ofrece la

posibilidad de proponer un modelo de interacción entre las prácticas y discursos curriculares con la dinámica modernizadora de la sociedad colombiana; para ello, hay que considerar, por un lado, los cambios sociales y, por otro, los cambios curriculares que presentan las facultades de Derecho, que aunque están sujetos a la sociedad misma, presentan dinámicas diferentes, son cambios que están anclados a ella. Formación de abogados y cambios sociales nunca están sincronizados, ya que las facultades de Derecho se mueven de acuerdo con una carga de tradiciones formativas y culturales a lo largo de su propia historia.

Con la modernización curricular presente en la construcción social de la formación de abogados, se intenta explicar las tensiones y rupturas presentes en el currículo a partir de un enfoque global, interdisciplinar e integral (Torres, 2006). Esta modernización parte del supuesto de que las facultades de Derecho transforman sus currícula, y en ellos sus planes de estudio debido a los cambios sociales. La premisa básica de esta modernización, es que el currículo con sus prácticas y discursos cambian acorde con los ritmos de la sociedad e influyen en el impacto del perfil del abogado que se pretende. Con respecto a la anterior premisa, debe señalarse que esta construcción social, debe hacerse sobre la base de las tensiones y rupturas de la sociedad con sus valores dominantes. Entonces, esta formación debe asumirse desde la perspectiva de la construcción social de la realidad, ya que desde ella podemos advertir que su aporte viene a residir en el interés por explicar cómo las facultades de Derecho construyen un sentido misional de su ser a través de la solución que ofrecen a la sociedad y en las relaciones de los abogados con la sociedad.

Se parte de considerar que la formación de abogados es una construcción social de la realidad, que cada facultad de Derecho lo hace de manera creativa, pensante, eligiendo unas “condiciones de calidad”, para reaccionar, más o menos, a los determinantes de la política educativa del Estado colombiano. De ahí, que estas “condiciones de calidad” es-

tán dirigidas sobre cómo curricularizar los significados de las dinámicas sociales que son las que hacen que las áreas del Plan de Estudio de esta formación, se comuniquen con la realidad social. El análisis de la construcción social, busca relacionar la formación de abogados con la realidad social para su comprensión, haciendo posible el debate y la consolidación de unas prácticas y discursos curriculares en estos procesos. Se trata de entenderla como formación cambiante, como continuidad permanente, donde cada facultad de Derecho asume su relación con la realidad social. Aunque su misionalidad está definida acorde a la intencionalidad institucional, ella está determinada por las pautas que establece la sociedad en un momento histórico determinado.

La formación de abogados como construcción social, comporta una serie de efectos, que podemos señalar como preocupaciones que se centran en “solo” dar respuestas a lo que pretende el sistema educativo colombiano. Este hecho ha propiciado que las facultades de Derecho hayan internalizado un modelo de cumplimiento frente a las exigencias acrediticias, basadas en unas caracterizaciones presentadas por el ente rector institucional, que es el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, que le imprime un sello de “intervención” estatal. Es decir, tenemos un modelo de cumplimiento, de chequeo, que el Estado ha creado a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para promover un modelo integral, interdisciplinario y global en los procesos de formación.

Esta construcción social de la formación de abogados en Colombia como tal, se puede ubicar en la década de los 90 del siglo pasado, cuando estos procesos fueron objetos de aprehensión por parte del discurso oficial. Esta realidad se fue reflejando en los “registros de calidad de los programas”, y en la “acreditación voluntaria”, aspectos relacionados entre sí, y que se analizarán en el desarrollo del trabajo de tesis doctoral. Estos dos procesos, mal o bien, fueron empujados por las rupturas y tensiones de la sociedad colombiana, como: la dinámica de la realidad

social, los perfiles de las propias Instituciones de Educación Superior y el papel del Estado frente a la formación de abogados. Desde el análisis de estos hechos pretendemos argumentar la construcción social de la formación de abogados en la hechura de este trabajo, partiendo de la institucionalización de modelos de formación, con unas prácticas y discursos curriculares en las facultades de Derecho, que son las que tienen a su cargo la definición de unos criterios institucionales.

Esta década marca el inicio de un nuevo marco jurídico y político y el interés por el papel del nuevo perfil de abogados, relacionado con las rupturas y tensiones sociales; es decir, no solo se institucionaliza la atención por parte del Estado a través del Ministerio de Educación, también se pretende visibilizar en el currículo las demandas sociales, en el ámbito de la formación de abogados. Ello significa que empiezan a ser “curricularizadas” las tensiones y rupturas sociales, sin que este hecho signifique que el acercamiento curricular esté configurando una construcción social que favorezca esas demandas, ni que las facultades de Derecho sean constructoras de su propia realidad social, a pesar de la autonomía universitaria señalada en la Constitución Política colombiana.

Es decir, los hechos de la sociedad colombiana han impactado la construcción social de la formación de abogados, tema que se convierte en este trabajo doctoral en un espacio de reflexión desde la investigación. Para la sociedad cobra importancia y, en el contexto de la construcción social de esta realidad, viene a significar la reflexión sobre sus problemas, dadas las demandas y desafíos de la sociedad colombiana.

El proceso de transición de la Constitución de 1886 a la de 1991, ha facilitado transformaciones sociales asociadas al proceso de formación de abogados, y la dinámica modernizadora de las Instituciones de Educación Superior, que se relacionan con los procesos de globalización, interdisciplinariedad e integralidad del currículo universitario. Estos

cambios en esta construcción tienen implicaciones sociales y formativas, y se deben entender como los efectos de los cambios económicos y sociales sobre la trayectoria de las facultades de Derecho. La política educativa superior en Colombia está plasmada en la Ley 30 de 1992 y en sus Decretos Reglamentarios. El discurso de esta ley se ha construido y centrado en la política de aseguramiento de la calidad de la educación, y no ha proyectado una forma provocativa de asumir la realidad objetiva desde las tensiones y rupturas sociales, lo que ha llevado a que no se construyan currículos pertinentes.

Igualmente, esta política educativa ha empoderado algunos aspectos de las condiciones y características de los Registros Calificados y la Acreditación, en desmedro de una formación integral, ya que han configurado una forma de construcción homogeneizante para una realidad basada, más en las demandas del mercado y no de la sociedad misma, que no favorece la formación de abogados como profesionales integrales. Las prácticas y discursos curriculares como construcciones sociales, deben ser respuestas a las necesidades sociales. La política se ha centrado en favorecer unos requerimientos, antes llamados “mínimos”. En otras palabras, el universo de la formación de abogados se define sobre la base de estos requerimientos y no de los espacios sociales que logren construir las Instituciones de Educación Superior con sus facultades de Derecho.

Para Berger y Luckmann (2008) el ser humano nace con una predisposición frente a la socialidad y es inducido a participar en la sociedad a partir del proceso de internalización, definido como “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí”. Es decir, la internalización, primero, constituye la base para comprender a los propios y semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo, en cuanto realidad significativa y social.

La socialización primaria es la básica y estructura la socialización secundaria. El individuo nace dentro de una estructura social objetiva y en un mundo social objetivo en el que se encuentran unos significantes que se encargan de su socialización, creando en la conciencia del ser humano una abstracción de roles y actitudes específicas, conducentes a roles y actitudes en general, que los autores denominan el otro generalizado. La formación de la conciencia del otro generalizado es parte decisiva en la socialización; este proceso implica la internalización de la sociedad y de la realidad objetiva en ella establecida y, al mismo tiempo, la aparición de una identidad coherente y continua.

La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente con el proceso de internalización del lenguaje que para los autores representa el contenido y el instrumento más importante de la socialización, además del vínculo principal del proceso en el que la realidad objetiva se traduce fácilmente en realidad subjetiva.

La socialización secundaria es determinada por la socialización primaria y, según Berger y Luckmann (2008), “Es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones”. Su carácter lo determinan la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. En otras palabras, la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles que están directa o indirectamente arraigados en la división social del trabajo. Necesita la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina del área institucional. Los procesos formales de socialización secundaria presuponen siempre un proceso de socialización primaria, o sea, que la socialización secundaria siempre debe tratar con un yo formado con anterioridad, en un mundo internalizado.

En cuanto al lenguaje y al conocimiento de la vida cotidiana, Berger y Luckmann (2008) proponen un análisis del conocimiento que oriente

la conducta de la vida cotidiana. Empiezan por clarificar la realidad tal como se ofrece al sentido común de quienes componen ordinariamente la sociedad. Para entenderla debe considerarse que la vida cotidiana tiene en cuenta el carácter intrínseco, que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”. El método que plantean más conveniente para clarificar los fundamentos de la vida cotidiana es el análisis fenomenológico, método que consideran puramente descriptivo y, como tal, empírico, que interpreta la experiencia subjetiva de la vida cotidiana”.

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, es decir, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos, antes de que se entre en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y la vida cotidiana cobra significado para las personas. El lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad y la llena de objetos significativos. La realidad de la vida cotidiana se presenta en un mundo intersubjetivo en el que se comparte con otros en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana que es el conocimiento del sentido común.

Berger y Luckmann (2008) definen el lenguaje como un sistema de signos vocales, el más importante de la sociedad humana, y su fundamento descansa en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano. La vida cotidiana, sobre todo, es vida con el lenguaje que se comparte con los semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para entender la vida cotidiana. Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. Igualmente, el lenguaje tipifica experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias, en cuyos términos adquieren significado entre los semejantes. El lenguaje construye enormes sistemas de representación simbólica y un signo es tema significativo capaz de pa-

sar de una esfera de la realidad a otra. Para los autores, “el lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüísticamente circunscritas. El vocabulario, la gramática y la sintaxis se acoplan a esos campos semánticos”. Además “el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo del conocimiento”, ya que el lenguaje tiene una expansividad tan flexible que permite objetivar una gran variedad de experiencias de la vida.

La construcción social de la formación de abogados se da dentro de una realidad social que se reproduce a través del lenguaje en Colombia; se infiere que la sociedad colombiana de acuerdo con sus tensiones y rupturas está demandando un nuevo modelo de formación de abogados. Es decir, la sociedad a través de su lenguaje socializa sus demandas a las facultades de Derecho, como sus grandes desafíos para que ellas las aboquen.

De los tres momentos que se dan en la construcción de la realidad social, la externalización, la objetivación y la internalización, según Berger y Luckmann (2008), en Colombia la construcción social de la formación de abogados se configura a partir de los dos primeros. Así, la realidad se vuelve objetiva a partir de las tensiones y rupturas de la sociedad que le hace a esta construcción, y esta se externaliza a partir de un contexto y unas políticas públicas de educación superior. El tercer momento, el de la internalización de la realidad objetiva de la formación de abogados en Colombia, se construye a través de la misionalidad de las facultades de Derecho, ya que analizado el lenguaje en la sociedad como instrumento más importante en la socialización, este no refleja las demandas de la formación de un nuevo abogado, configurado a partir de la selección de las asignaturas y contenidos de enseñanza en el currículo. En este contexto social, se demanda la socialización de un lenguaje que permita comprender el perfil social del nuevo abogado, con sus retos y

desafíos, que implica el papel del abogado en la sociedad colombiana actual.

Queda, para concluir esta rápida caracterización general acerca de pensar la formación de abogados desde la construcción social de la realidad, por precisar, siquiera someramente, ¿cuál es el sentido y el alcance de esta interiorización en el día a día de las facultades de Derecho? Tal interiorización es el resultado de una doble exigencia: las peculiaridades funcionales de las instituciones como organizaciones pensando la formación como su característica central y su giro peculiar y propio. En cuanto a la formación nos atenemos a lo señalado por De Alba (2007) cuando la refiere a un proceso de múltiples momentos de identificación, transmisión, intercambios y producción de mensajes educativos; identificación que se produce en lo social mediante la respuesta de entidades (personales, individuales, grupales, sectoriales, sociales, políticas) a interpelaciones educativas discursivas: familiares, escolares, comunitarias, sociales, etc. La formación es, entonces, un constante intercambio de información, de prácticas discursivas, de constitución de sujetos, de conformación de proyectos educativos y sociales, a través de los imaginarios sociales que se producen en el tejido social, el cual cuenta con múltiples puntos de anudamiento y diversos circuitos por los cuales circulan mensajes de distinta índole y con diferentes cargas de poder.

Lo primero explica las peculiaridades de la formación como construcción social, peculiaridades que por ende son extensivas a la totalidad del quehacer formativo. Lo segundo, el que determinadas exigencias derivadas del giro propio y peculiar de este quehacer determinen una interiorización específica en los procesos de formación, que es justamente lo propio de esta interiorización, y se manifiesta sobre todo en los procedimientos curriculares puestos en escena: aquí es donde las facultades de Derecho logran darle su sello identitario a tal concreción desde su Misión.

Entonces, determinar cómo la formación de abogados es una construcción social, precisa el significado que ello tiene en el ámbito de actuación de estas Unidades Académicas, como propio de sus funciones peculiares y contextuales, ámbito al que se refiere sin duda la expresión de “formar” para designar la esfera de suma importancia de este quehacer. La “formación” se refiere a algo materialmente precisable, entendido en el sentido de contribuir socialmente con el inacabamiento del ser humano (Zambrano, 2001): es la actuación propia de las facultades de Derecho, singularizable en la misma organización que ella se da como sujeto único hacia el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades sociales como características de esta interiorización.

Así se recupera el sentido, a nuestro juicio, de la concepción de formación bajo el más severo humanismo que ha dado Occidente desde los griegos, que asumida desde las Leyes Educativas (30 de 1992 y 115 de 1994) pretende singularizar autónomamente el obrar de cada institución bajo la órbita de este concepto capital.

Para las facultades de Derecho, esto alude a la prerrogativa de que gozan para actuar humanamente sobre el futuro profesional del Derecho, no para actuar bajo las premuras de una sociedad en abierta competencia que arrastra al ser a esa sumisión por el fetiche de una sociedad consumista de bienes, y la formación es uno de ellos, sino que por el contrario, la sociedad se piensa desde la formación y corrige este dislocado embate social a que es sometido el ser humano. Se trata de que a través de esta construcción social de la formación de abogados ellas obren en cuanto tal, como sujetos con una responsabilidad constitucional y legal, y no al modo de los sujetos privados, fijándose para ello en la función específica que se concreta en su misionalidad y no en la posición coyuntural que adopten. Ello es inequívoco en el mandato de los preceptos constitucionales de los artículos 67, 68 y 69. Es explícito este criterio, como se puede apreciar en los precitados artículos, que buscan literalmente una formación con sentido social.

Desde los anteriores presupuestos podemos presentar unas premisas que son fundamentales para la construcción social de los procesos de formación de abogados:

1. La formación de abogados es un producto de la construcción social de la realidad, que logra ampliar y modificar las determinaciones de esta formación; transformación que no puede darse sin que las facultades de Derecho modifiquen sus prácticas y discursos curriculares frente a todo lo que significa formar abogados para impactar a la sociedad con sentido de responsabilidad.
2. Este planteamiento permite recuperar las virtudes formativas presentes en la misionalidad de las facultades de Derecho.
3. La piedra angular de esta misionalidad la representa el concepto de formación como objeto de transformación, que es el punto de partida al momento de una facultad de Derecho en ponerse en escena: cómo y para qué formar un abogado con determinados saberes y competencias.
4. El concepto de formación se convierte en sí mismo en una pieza pedagógica para pensar la enseñabilidad en relación con la aprendibilidad en la transformación de la realidad social.
5. Formar abogados, es una construcción social, de integración de saberes con la realidad. Es un proceso en el cual el enriquecimiento de estudiantes y docentes se logra en cuanto concurren en esa interacción entre la necesidad de transformar el objeto de formación.
6. Este proceso incluye un doble movimiento formativo: la estructuración del currículo teniendo como premisa el concepto de formación en relación con el sujeto y el sujeto que es formado.
7. Una propuesta de formación de abogados a partir de la perspectiva que hemos sugerido invita a que ella se oriente mediante una planeación curricular integrada, interdisciplinaria y globalizada, para buscar la unificación de las funciones consustanciales de las facultades de Derecho desde la integración de las áreas del conocimiento con “la construcción social de la realidad”, que contribuye a tejer la textura formativa que ofrecen estas Unidades Académicas.

El concepto de formación de abogados como construcción social resulta entonces, ser un concepto central en el desarrollo de las facultades de Derecho, concepto que debe ser curricularizado en el aula de clase mediante la práctica pedagógica del docente. Y es que, en efecto, a través de esta curricularización se implementan concepciones de: currículo, práctica pedagógica, entre otras. Además, permite apuntar una interpretación particular, de la Unidad Académica, en cuanto a sus procesos formativos, lo que hace concebible una cierta definición de las relaciones entre ellas y la sociedad.

Desde la perspectiva que hemos sostenido es fácil concluir que la especificación de formar abogados desde la “construcción social de la realidad” en el quehacer de las facultades de Derecho, es una estrategia de sentido, marcada por el criterio, que parece acertado de que cuando se interioriza este concepto, la formación alcanza una cierta dinámica por ahondar su misionalidad a favor de la sociedad, requiriendo para tal tarea del manejo conceptual y teórico de insumos teóricos, venidos de la Sociología, y ello especialmente, cuando esa interiorización se alcanza a través de lo planteado por Berger y Luckmann, para formar integralmente, como una necesidad sentida por la sociedad.

Lo que hay que anotar a continuación es que tiene un hondo significado alcanzar esta interiorización como el marco central de estas Unidades Académicas: la construcción social de la realidad es una institucionalidad, por consiguiente, se trata de un concepto totalmente singular, con sus particularidades que afloran en los respectivos contextos formativos. Se trata de que estos insumos teóricos apoyen los procesos de formación, para asumir los problemas sociales, las situaciones de relevancia social o de riesgo para la convivencia humana que el modelo de crecimiento económico actual está generando en las diferentes escalas territoriales, lo que pide urgentemente una intervención desde la formación. Esto supone pensar en los problemas del presente, pero también en el futuro del planeta y en el de las nuevas generaciones (Palos, 1998).

LA CURRICULARIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

Antecedente legislativo: La investigación en el marco del Decreto 2566 de 2003

Toda norma requiere de la identificación de su estructura bien definida, a fin de “mirar” las transformaciones que ella impone de acuerdo con sus requisitos tácitos e ideológicos, que también lleve a reconocer su poder derogatorio hacia otros comprometimientos ante la idea de la unidad de sentido de la norma, cuando la lectura del poder así lo sugiere.

Toda práctica de Hermenéutica Jurídica constituye una lucha con aquello que nos desafía: la norma misma. En efecto, este proceso de “deconstrucción” jurídica, está encarnado en un permanente movimiento de introspección y externalización de nuestros saberes y emociones, con una asunción crítica de ambos, como condición de dicha práctica. Esta propuesta deconstructiva ha de ser el resultado de un proceso vivencial del conocimiento normativo de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho, invocando un trabajo de análisis en torno a las categorías clave del ejercicio y en el camino de nuestra propia construcción.

Bajo los anteriores presupuestos entramos a analizar el “**Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003** (emanado por el Presidente de la República de Colombia y su Ministro de Educación), 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”. De por sí, estas temáticas y problemáticas inquietan a la comunidad académica, pues, lejos de ser un “decreto” más del Gobierno colombiano, es una norma con una estructura rígida, con un objeto aprensible para las Instituciones de Educación Superior (IES), invadiendo con su accionar todo su quehacer. El decreto de marras tie-

ne como tema central la textura del acontecimiento de la calidad de la educación, en atribución a que “...le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella”. Es simultáneamente visible e invisible esta mano omnímoda y todopoderosa del Estado, invasora y ausente, materialidad y normatividad. Por ello mismo, el primer problema con el que nos enfrentamos es el de la definición de “las condiciones mínimas de calidad” en relación con la investigación socio jurídica en los Programas de Derecho.

En efecto, esta norma puede ser tratada a partir del ejercicio deconstructivo propuesto en torno a su cuerpo-objeto, al igual que una crítica a la mirada abarcadora que produce y reproduce el afán de legislar colombiano: dejar todo a la legislación, es el placer de normar mediante una aproximación al cuerpo de la norma o a sus representaciones, e implicaciones académicas, legales, políticas y éticas hasta su evaluación a través del prisma de pensar que la norma todo lo puede. Por tal razón, es la definición que se asuma la que puede, en principio, circunscribir el tema de las “condiciones mínimas” dentro de ciertos límites para hacer viable su condición sustantiva como referente al discurso oficial en su relación con el quehacer investigativo formativo en los Programas de Pregrado. Ello es así, porque sin un acuerdo racional o una aproximación al decreto de la referencia, por lo menos en los niveles de las disposiciones, por ejemplo, en cuanto al significado de la “investigación formativa” como “condición mínima”, es poco probable llegar a un discurso deconstructivo productivo en el campo de la formación de profesionales.

El problema de la definición de la investigación como condición de calidad

Para los procesos de acreditación y para la misma calidad de la formación, el problema que implica definir las “condiciones del programa” es de por sí muy importante. Pero se debe intentar teniendo en cuenta las

subcategorías con las que ella se muestra y cuyas definiciones particulares pueden dar espacio a muchas discusiones. En efecto, subcategorías como: justificación del programa, aspectos curriculares, y entre estos el de la investigación en un programa como el de Derecho, se manifiestan latentes en estas condiciones. Por eso, explorar sus criterios nos permite conceptualizar para pensar el significado de las condiciones de calidad, como una alternativa saludable en aras de precisar significaciones.

El término “condiciones de calidad” se aviene a los requisitos, estipulaciones, formalidades que como límite externo impone el Estado a las instituciones educativas del nivel superior para el ofrecimiento de programas académicos. Ahora bien, aunque el término es interesante, no deja de ser vago y, sobre todo, contextualmente preocupante para la propia calidad de la educación. Sin embargo, de ella podemos rescatar la referencia a un cierto tipo de comportamiento o tipos de comportamientos que una Institución Educativa (IE) asume en su papel de obtener procesos de calidad. Por ejemplo en relación con la “investigación”: cómo consigue una facultad de Derecho la investigación. Decimos entonces, que esta subcategoría viene a connotar representativamente las condiciones mínimas. Es en este sentido como la subcategoría señalada las activa y tiene como objeto generar las actividades de una Institución Educativa Superior (IES) en sus condiciones mínimas para el ofrecimiento de Programas Académicos.

Hasta aquí, tenemos que estas condiciones pueden entenderse como la representación de ciertos comportamientos institucionales que tienen como fin, la obtención del “Registro Calificado” como sustento de tal representación. Parece importante enfatizar esto de la representación, pues, puede ser una de las clave para relieves a una institución con tal calidad.

No se abordará de manera particular este término, pues parecen más enriquecedoras sus diferentes representaciones. No obstante, vale de-

cir, que la interpretación de la norma referenciada es un imperativo ético para las IES con el consecuente efecto que ello ejerce sobre el sistema legal para los procesos de acreditación de calidad de los programas académicos de una IES.

En este orden de ideas, la definición de “condiciones de calidad”, viene a ser como aquellas que expresan condiciones particulares pensando en la totalidad de calidad, para ser desarrolladas por una IES. El término parece abarcar representaciones explícitas de una institución en cuanto ofrezca Programas Académicos. Refiere, también, a imágenes que evocan actitudes o comportamientos institucionales que buscan producir como efecto una respetabilidad inmediata de una institución. Las “condiciones mínimas de calidad” es la respuesta de una IES frente a los aspectos mínimos-regulativos señalados por la norma. Nos remite a la conciencia institucional de ponerse en escena asumiendo dichas condiciones para la mirada social. Es además, conciencia visionaria en cuanto le brinda a la sociedad el conocimiento que se tiene de una IES en sus potencialidades. Con ello, la institución posee el poder epistemológico y ético para el formar, asumiendo con sustento institucional lo que ella aprende de sí misma a través del conocimiento de su contexto. Esto es posible porque las condiciones convierten a la IE como un espacio fundamental donde tal conocimiento puede ser utilizado en lugares diferentes de su estar.

Tenemos entonces, que las condiciones señaladas en el artículo 2 del Decreto 2566 de 2003, establecen unas condiciones directas y cambiantes sobre el quehacer de una institución. Así, responden y extienden la idea de que ese quehacer es un objeto disponible de un Programa Académico para ser “observado”, “mirado” de acuerdo con la explicitación que la norma ha hecho de ellas. A lo que habría que añadir que cabalgan sobre el lomo de la estructura normativa como el resorte del deseo de acreditación institucional o de alta calidad.

Tenemos que, la “investigación presente en los aspectos curriculares” se impone como tarea a las facultades de Derecho para formar abogados-investigadores en el contexto del saber jurídico en relación con la realidad social para dotar al nuevo profesional del Derecho de una nueva actitud mental y práctica, tanto de cara a su saber jurídico como de cara a la importancia de generar conocimiento disciplinar. No escapa al Decreto la importancia de lo que he dado en llamar la “curricularización de la investigación”, como la preocupación de la formación en y para la investigación socio jurídica, en cuanto esa curricularización se convierte en el elemento dinamizador de las actividades que orientan la formación de abogados investigadores.

Debe señalarse, que en la actualidad es inconcebible un profesional que no realice investigación relacionada con la disciplina en la que ha sido formado. De ahí, la infraestructura que se exige a las universidades para formar profesionales debe:

- Tener una parte de su planta de docentes dedicada preferencialmente a la investigación.
- Poseer condiciones y recursos idóneos para el ejercicio de la investigación.
- Tener por lo menos un medio de difusión y publicación periódica de los avances y resultados de las investigaciones y de los textos con los que se forma que pueden generarse.

Todas las anteriores y otras condiciones se imponen como necesarias para el logro del objetivo buscado por un Programa Académico. Sin embargo, lo más importante parece ser la función de nuevas actitudes y conductas a otros sistemas de ideas, percepciones y valoraciones que le permitan al profesional del Derecho replantear sus miradas en relación con la realidad social, como la producción de conocimiento, la calidad del estatuto epistemológico del saber jurídico, la formación como abogado-ciudadano democrático y su compromiso con el Estado Social de Derecho.

La urgencia de formar abogados investigadores en el marco del Decreto 2566 de 2003 antes que abogados a secas se convierte cada día más en imperativo social dados los inmensos retos que enfrenta Colombia. Lo que se pretende decir es que se hace perentorio entender la formación de abogados investigadores dentro de este contexto; creado por las urgencias y las exigencias de la modernización que permitan a la Nación construir y asegurar bienestar y justicia social (artículo 1º de la Constitución Política).

Por ello, las exigencias que la norma prescribe, en donde cada programa para el caso, de las facultades de Derecho deben proyectar la curricularización de la investigación a través de:

- La comprensión de teorías del saber jurídico y de otras ciencias, como las sociales para abordar la realidad socio jurídica.
- El tratamiento reflexivo de los más importantes problemas y hechos asociados a la cultura académica en relación con el saber jurídico.
- El manejo adecuado de las contribuciones de otras ciencias para un tratamiento más profundo e integral de problemas en el ámbito socio jurídico.

La investigación en el currículo de los Programas de Derecho como postura epistemológica

La Investigación Socio Jurídica (ISJ) tiene por tarea la búsqueda, la identificación y la descripción de problemas con los que se habrá de dar respuesta desde la práctica jurídica del abogado en cada área de formación, siendo uno de sus objetivos la formulación de estrategias para abordar los diferentes contextos de su desempeño.

Esta concepción representa una reacción útil contra la práctica del *magister dixit*, la cual subordinaba la formación a sus intereses. La ISJ es una posición consciente y deliberada por parte del docente-abogado-investigador que parte de la interacción continua entre el saber jurí-

dico y la práctica jurídica. Decimos “posición” para evitar los términos “teoría” o “método”, que denotan, respectivamente, un conjunto definido de conocimientos y un conjunto igualmente definido e invariable de reglas de trabajo. La ISJ es una postura epistemológica, de la cual se derivan determinadas reglas y conocimientos; es por ello, que el aspecto que más debe ponerse en claro es la esencia de la ISJ, como la manera por la cual ella maneja los conceptos y herramientas del método científico.

En tal sentido, la ISJ promueve de manera consciente la fundamental correlación entre enseñanza y aprendizaje como un sistema conceptual creado a partir de otras ciencias, en donde cada concepto es determinado por otros conceptos, a la vez que los determina, de modo que cada uno de ellos podría ser definido más precisamente por el lugar que ocupa en el sistema de lo formativo. Debe decirse que esa relación al interior del proceso de formación confiere a la práctica jurídica, entendida como investigación socio jurídica, un “sentido” que trasciende la mera delimitación de su contenido.

Por tanto, la ISJ pone en escena en la historia y en la epistemología unos conceptos que la dinamizan para una aprehensión siempre nueva de la realidad socio jurídica. La manera como la ISJ la aborde permite que unos determinados conceptos sirvan de insumos teóricos para problematizarla. Por esta razón, ella permite renovar la práctica jurídica en la formación de abogados a partir de nuevos conceptos y teorías, interesándose por un sentido actual y continuamente reconstruidas. Gracias a esta flexibilidad, la realidad socio jurídica puede ser asumida por diversas áreas del conocimiento, lo cual fortalece la cohesión y la solidaridad interdisciplinaria entre la ISJ y otros saberes.

¿Qué implica todo esto para la relación entre la ISJ y las diferentes áreas en la formación de abogados? Para la ISJ, la relación está determinada por la correlación interna y el dinamismo del sistema conceptual de pa-

radigmas teóricos del saber jurídico, ya que ellos imponen una vinculación siempre actual de esta investigación con esos saberes disciplinares mediante la postura epistemológica en la cual se basa el sistema conceptual de los paradigmas del saber jurídico.

La ISJ se desarrolla entre dos límites: por un lado están los supuestos filosóficos de formar abogados, por otro lado la materialización de esta investigación en la práctica jurídica, lo que trae consigo un cambio en el quehacer de la formación de abogados; esto corrobora la utilidad de la relación de la ISJ con otros saberes a través de sus conceptos para impactar la realidad social. Y viceversa: para que determinados hechos socio jurídicos puedan convertirse en objeto de estudio, se requiere ponerlos en relación con el sistema conceptual del saber jurídico mediante la anticipación hipotética de los resultados que se esperan de la investigación, porque por sí solos los hechos que permean la práctica jurídica no son *per se* materia de esta investigación, se requiere que ellos puedan ser problematizados desde el abordaje epistemológico de otros saberes disciplinares.

Problemas epistemológicos de la investigación en la formación de abogados

Si se analiza la curricularización de la investigación socio jurídica contemporánea se constata cómo ella ha querido fundamentarse como una disciplina que filosofa sobre la problemática de la justicia en la formación de abogados para transformarse en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. En este proceso ella se ha instalado en el campo de las Ciencias Jurídicas para compartir con otras ciencias esa problemática.

Una de las primeras preguntas con la que los profesores de los programas de pregrado podrían intentar enamorar a los estudiantes en y para la investigación socio jurídica es: ¿cómo hacer investigación a partir de las diferentes áreas de la formación de abogados?

Lo más interesante de constatar es, quizás, que para la mayor parte de los abogados, los temas epistemológicos y de la investigación le son más bien ajenos, o no constituyen motivo de problema alguno. Es bueno entonces, cuestionar al respecto el quehacer de la investigación en esta formación y proponer el debate al interior de las facultades de Derecho y otros espacios académicos para la materialización de nuestro objeto de estudio: la formación en y para investigación socio jurídica.

Fundamentos para la enseñabilidad de la investigación

La idea de que una buena enseñanza esté cargada de unos sólidos fundamentos conceptuales y teóricos, abre la polémica sobre este tema que se ha producido en estos últimos 15 años, al considerarse la enseñabilidad como aquel proceso de reflexión en el quehacer docente. A continuación se proponen cuatro presupuestos de su consideración:

1. La enseñabilidad está cargada de una historia y una epistemología de conceptos: Para efectuar la tarea de enseñar tenemos que servirnos de conceptos que permitan ordenar el proceso del formar a través de este núcleo pedagógico. En ese espacio llamado “aula de clase”, entendido como el conjunto de actividades para el aprendizaje, se debe permitir a los alumnos aprender a constituirse como sujetos epistemológicos, para que identifiquen los objetos del saber jurídico sobre los que puedan problematizar la realidad socio jurídica, definir las reglas que representan el quehacer investigativo y aplicarlas en un contexto. El docente debe identificar y clasificar temas-problemas para ser utilizados en la aprendibilidad de sus estudiantes. Serían temas-problemas que estarían presentes en el saber y la práctica jurídica, por ejemplo, los conceptos de sociedad, justicia o Constitución Política y el de ley, donde el docente en su disciplina o área del conocimiento sabrá cómo identificar los temas y problemas que pretende enseñar. En cada una de ellas, esos temas-problemas van acompañados de insumos teóricos porque se derivan de una teoría sobre el mundo.

Así, por ejemplo, el concepto de formación, procede de todo un

acervo teórico de larga duración proveniente de diferentes disciplinas, como la Filosofía o la Sociología. En este proceso, los científicos construyen unas referencias históricas del concepto; pero, los conceptos utilizados por una teoría explicativa no son lo mismo que la teoría: en tal sentido, los conceptos son como los nombres en una frase, no afirman nada por sí mismos: las teorías dicen algo de cómo funciona, por ejemplo, un sistema jurídico o social. No puede negarse que la enseñabilidad entonces, está cargada de conceptos que imparte el docente, por ello, la idea de que lo que se haga desde la enseñabilidad sea a través del abordaje de teorías, en la medida en que se refieren al hecho de que están cargadas de conceptos, como esa posibilidad de utilizarlas para abordar una determinada problemática social. La tesis básica es la que examinamos a continuación.

2. La enseñabilidad está cargada de conceptos: Se trata de “incorporar” al quehacer docente fundamentos políticos, sociales, económicos o ideológicos para enriquecer el saber jurídico. Esto es necesario hacerlo y de hecho lo hacen la gran mayoría de abogados-docentes-investigadores. En el hecho de formar abogados-investigadores, y en realidad, todo el trabajo docente que pretenda impactar la vida social y la de los estudiantes, se hace necesario considerar la formación en y para la investigación a partir de la enseñabilidad del saber jurídico. Esto debe estar profundamente apoyado en una metodología de la investigación científica, lo que plantea una cuestión de especial importancia para las Ciencias Jurídicas, porque ellas están orientadas hacia la solución de problemas socio jurídicos de una sociedad.
3. La enseñabilidad está sustentada en la idea de que los docentes tienen intereses y emociones personales: Esto es innegable; el sentido, es que ellos estén acompañados de argumentos teóricos y conceptuales que sirvan como producto para una mejor formación y para los resultados prácticos del abogado-investigador.
4. La enseñabilidad está sustentada por paradigmas de la educación

y formación, ya que la universidad es un encuentro de diversas posiciones ideológicas: Esta es una tesis más general que las tres anteriores. Reconocer que en el proceso de la enseñabilidad aflora lo anotado anteriormente, lleva a reconocer a una formación, como la de abogados, como el producto de un proceso de diálogo con el contexto social para entretejerla con una concepción básica de la naturaleza de la investigación socio jurídica. De acuerdo con lo aquí planteado, los que como abogados-docentes-investigadores imparten conocimientos viene a reflejar el cómo hacen suyo el proceso de enseñabilidad de conceptos y teorías de una determinada visión del mundo. Esto obliga a concluir que el cuerpo teórico de una ciencia desde el cual se enseña está vinculado a la realidad y ella justifica su validez.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS FACULTADES DE DERECHO

En los últimos 15 años ha surgido una oportunidad para las universidades colombianas, en cuanto a la posibilidad de establecer y fomentar la construcción de una “cultura de la investigación” en los procesos de formación, para dirigir su accionar a problemas de importancia del entorno a fin de vincularse con su transformación. Las Instituciones de Educación Superior se están encontrando con más frecuencia, bajo presión por parte de la sociedad que las interroga, para abrirse por el camino de la investigación, aumentando con ello una cultura hacia esta función esencial. Para el desarrollo social e institucional, esto es fundamental porque si se establecen políticas y estrategias hacia ese objetivo, esta oportunidad lleva a posicionar a una institución en lo regional, nacional e internacional. Entonces, esta toma de decisión es cada vez más urgente, toda vez que es el punto central para su reconocimiento social, como también para su participación en el diseño de políticas y proyectos en el contexto en que se desenvuelve, pudiendo ser una herramienta importante para cimentar ese posicionamiento apoyado desde la docencia y la proyección social.

Un punto clave para el fomento de una “cultura de la investigación socio jurídica” hace relación a que los interesados puedan participar con libertad en el proceso investigativo. Por lo tanto, los encargados de promoverla deben involucrar gradualmente una variedad de intereses en los procesos de diseño de políticas y estrategias que fomenten el deseo en y para la investigación. Los intereses y emociones de los sujetos involucrados en este quehacer forman la base de una participación estructurada en la construcción colectiva para esa cultura. El argumento central para las instituciones formadoras de abogados es que el diseño de proyectos de investigación tiene más oportunidades de éxito cuando los interesados hacen parte del proceso, lo que conduce a la toma de decisiones en materia de cómo curricularizar la investigación socio jurídica. Se espera que en ello estén presentes tres razones:

1. Que se incorpore un elemento muy importante, cual es la subjetividad-ética frente al problema a investigar, contribuyendo así a la elaboración de proyectos más realistas.
2. Que permita su institucionalización por medio de la incorporación de las preocupaciones y problemáticas del saber jurídico y de la realidad social, y
3. Que se construyan capacidades investigativas regionales para facilitar la implementación de redes de investigadores.

En tal sentido, los organismos institucionales de un Programa Académico deben establecer los procedimientos para la promoción de esta cultura. Estos buscan incorporar la participación de los sujetos al proceso para asegurar que las emociones e intereses sean considerados adecuadamente en su institucionalización. Junto con el apoyo a grupos de investigación institucionales y la organización de centros de investigación se espera que estas nuevas políticas inciten a profesores y estudiantes a integrar sus intereses y problemáticas con los saberes disciplinares para la planificación institucional en el desarrollo de esta cultura. Estos procedimientos de políticas y estrategias en procura de su promoción aseguran que los problemas de la realidad social sean consi-

derados adecuadamente en el presupuesto de una institución universitaria. Al lado del crecimiento de la investigación, las nuevas políticas exigen convocar a los investigadores a integrar a sus preocupaciones intelectuales e investigativas las problemáticas regionales, nacionales e internacionales para el desarrollo social, económico y cultural. Con la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010 y los que fomentan el desarrollo de la ciencia en las instituciones de educación superior han tenido la oportunidad de construir estructuras para la consolidación de esta cultura y con ello, ampliar las bases de su diseño en consonancia con la política de investigación del Estado colombiano.

La institucionalización de una “cultura de la investigación socio jurídica” debe ser a su vez, la expresión de la tradición investigativa en la trayectoria de formación a lo largo de la biografía individual y colectiva de una institución formadora de abogados. Es por ello, que esta cultura pretende generar dos cambios importantes:

Primero, al alternar la docencia con la investigación, se brinda más oportunidad al docente para realizar proyectos de investigación con problemáticas de las áreas de formación del Programa de Derecho, generando una relación más estrecha con la proyección social.

Segundo, con la creación de grupos de Investigación se busca canalizar los recursos presupuestales hacia investigaciones consideradas por la investigación socio jurídica como estratégicas para la formación de abogados.

Propugnar por estas capacidades requiere de un fuerte apoyo de promoción de maestrías y doctorados para que el nivel de formación asuma los propósitos del desarrollo de la investigación en relación con el Programa de Derecho desde la curricularización de la investigación socio jurídica. Por ello, lo que es más importante: se hace necesario

despertar la conciencia institucional hacia esa meta. Hay tres grandes claves para tal éxito:

- a) La voluntad de formular políticas institucionales para apoyar estas iniciativas.
- b) Un marco de estrategias pedagógicas y didácticas que desarrolle las competencias investigativas hacia el vínculo del contexto con la investigación socio jurídica, diseñando e implementando programas y proyectos.
- c) Recursos para apoyar tales esfuerzos.

En todo lo anterior, es importante identificar y comprender bien los principios que deben regir esta cultura de la investigación socio jurídica para evaluar correctamente las oportunidades y debilidades entre la toma de decisiones frente a los nuevos retos en la formación de abogados-investigadores para el nuevo milenio. A través de esos principios que elabore una unidad académica, esta cultura debe estar acompañada de estrategias pedagógicas y didácticas para la construcción de un tejido social de esta investigación en lo regional y nacional, teniendo en cuenta los factores sociales en el diseño de proyectos, su planificación e implementación.

Es por ello, que la investigación en el marco del orden jurídico educativo: Ley 30 de 1992, Ley 1188 de 2008, Decretos 2566 de septiembre de 2003 y 1295 de 2010, se convierte en la herramienta, mediante la cual se deposita la esperanza para transformar los procesos de formación hacia un abogado investigador. Entonces tenemos, que la investigación socio jurídica curricularizada en el plan de estudios conlleva a estudiar la forma de cómo el trabajo investigativo por proyecto entra a promover una serie de interesantes cambios en las áreas de la formación jurídica.

Por ello, a lo largo del texto se va a presentar el proceso de constitución y organización de la investigación socio jurídica centrada en el objeto epistemológico de la formación jurídica: la realidad social. En

tal sentido, existe la vinculación de dicha investigación con los problemas sociales del entorno, de la sociedad colombiana y con los procesos mundiales que son asumidos por las áreas de formación. Precisemos antes qué entendemos por formación en los procesos de investigación. El carácter de formación aquí sugerido se refiere a la “cultura que posee el individuo como resultado de su preparación en los contenidos de la tradición de su entorno, que está estrechamente vinculada a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 1997, p. 70).

Así, entendida la formación se refiere al conjunto de competencias a partir de las cuales se analiza el proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación en el currículo de una facultad de Derecho. Estas competencias, si bien atraviesan la esfera de lo teórico, se refieren al compromiso de un Programa de Derecho con la formación de abogados investigadores.

La investigación en los procesos de formación de abogados, un problema de construcción de sentido

Uno de los puntos donde la cultura de promoción de la investigación por parte de la Ley 30 de 1992 y 1188 de 2008, adquiere concreción, es en la curricularización de la problemática de la investigación socio jurídica en el plan de estudio de un Programa de Derecho. Esta cultura con sus respectivas estrategias formativas por darle sentido a la investigación desde lo socio jurídico responde a los postulados que promuevan las áreas de formación. Los fundamentos conceptuales se expresan a través de conceptos-fuerza como: Derecho, jurídico, política criminal, Estado, Estado Social de Derecho, etc., que están presentes en el quehacer investigativo de cada área y de cada asignatura, que a través de sus proyectos de investigación buscan concretar las necesidades sociales.

En términos operativos, la investigación socio jurídica al interior de

un Programa de Derecho se concreta al trabajo por proyectos (Mora, 2002) desde el marco de la interdisciplinariedad, a fin de evitar el desgaste repetitivo de contenidos en el plan de asignaturas. Con esto, de hecho se busca el trabajo en equipo a través del proceso permanente de darle sentido al por qué enseñar, investigar y aprender determinados conocimientos en la formación de abogados, considerando que al entrar a preguntarnos sobre lo anterior se posibilita la puesta en marcha del sentido de esta investigación al interior del currículo.

De esta manera la investigación socio jurídica entra a transformar la práctica pedagógica del proceso formativo en las facultades de Derecho. Ello vendría a expresarse en un currículo por proyectos desde las diferentes áreas de formación para terminar en una Monografía al término del 10º semestre. Con este modelo, que viene a dinamizar la formación de abogados se busca fundamentar que los futuros abogados le confieran importancia a la investigación en su desempeño profesional. Un proyecto de investigación socio jurídica desde un área particular, como Penal, o de una asignatura como Derecho Penal General, pretende aunar lo disciplinar con lo investigativo, a partir de los esfuerzos de estudiantes y profesores, admitiendo que esta investigación incide en la proyección social de los abogados egresados.

Lo anterior, en cuanto la investigación es un elemento inherente al accionar del estudioso del Derecho, ya como abogado o como jurista, primero porque le otorga sentido a esa acción y segundo porque la ISJ está necesariamente ligada a la práctica jurídica.

Aquí, el término “sentido”, sugerido al interior de la formación de un profesional del Derecho a partir de la investigación, está estrechamente vinculado al término alemán *bildung*, que traduce formación. El sentido que le otorgamos a nuestra acción formativa no significa solo cierta capacidad general *sita* en todos los hombres por el por qué de las cosas, sino al mismo tiempo el sentido que funda una comunidad, un grupo (Gadamer, 1997, p. 50).

En esta perspectiva el sentido de la investigación en una facultad de Derecho, hace parte de una realidad constituida por sujetos del proceso de formación, que se organizan a partir de unos intereses, unas acciones y unos pensamientos; aspectos estos de vital importancia en este quehacer, ya que permiten conocer cómo se jerarquizan, distribuyen, organizan y se construyen proyectos de investigación con base en la *curricularización de la investigación socio jurídica*.

Si la investigación está ligada con la razón de ser del profesional del Derecho, si es un elemento clave para problematizar la realidad socio jurídica a través de las áreas y asignaturas, entonces, la investigación socio jurídica viene a constituirse en el espacio formativo por excelencia, en el cual convergen para abordarla prácticas jurídico-penales, civiles, administrativas, etc., para que los problemas de la sociedad y del mundo sean asumidos en cada área o asignatura del plan de estudio.

Esta convergencia de intereses y sentidos en la investigación socio jurídica determina que en ella se sintetizan problemas de muy diversa índole. Esto lleva a que el aula de clase se convierte en ese espacio para investigar, donde la ISJ asume su rol central en la cultura formativa del estudiante de Derecho, permeando toda la estructura del Programa desde lo académico hasta lo administrativo: es lo que viene a ser la *curricularización de la investigación socio jurídica*.

Por otro lado, la ISJ presente en un Programa de Derecho debe ser presentada como la posibilidad de resolver problemas; se convierte también en un escenario de puesta en escena de saberes disciplinares presentes en la formación del abogado, como la Sociología, la Historia o la Filosofía en un diálogo interdisciplinario, primando el trabajo en equipo. Esta hipótesis de la ISJ como intercambio de saberes en el Plan de Estudio, es muy fructífera en cuanto permite efectuar un conjunto de premisas que van a estar presentes en las prácticas investigativas-jurídicas de docentes y estudiantes.

Estas premisas serían:

1. La investigación socio jurídica asumida por las áreas y asignaturas del plan de estudio permite abordar los problemas sociales, políticos, económicos, etc., de una sociedad.
2. La curricularización de la investigación socio jurídica, no es la suma de las “metodologías de la investigación”, sino que se convierte en una pedagogía de la investigación al interior de un Programa de Derecho.
3. Los problemas teóricos de la investigación socio jurídica adquieren sentido en el ámbito de la proyección social.

Primera Premisa: Los problemas de la sociedad abordados desde la investigación

Una de las funciones que se le asigna a la formación, y por ende a las instituciones formadoras de abogados, es la de que ellas aborden la problemática del medio circundante, que curricularicen y ayuden a la solución de los múltiples problemas sociales. Bajo esta misión aparece el gran problema: ¿cómo investigar para transformar a fin de legitimar el quehacer como abogados-docentes-investigadores y no ser simples transmisores de saberes, para que mediante ese investigar se acrediten competencias cognitivas y socio afectivas en los estudiantes al conferirles el título de profesionales del Derecho?

Bajo esta idea central aparecen prioridades por parte de las facultades de Derecho para la promoción de esta cultura investigativa: mejorar la calidad de la formación que se imparte (Pruebas ECAES), como también legitimar los saberes disciplinares para problematizar la realidad social, haciendo competente al profesional del Derecho como un abogado investigador.

A partir de estas necesidades institucionales, es como se otorga especial importancia al proceso de *curricularización de la investigación socio jurídica*, centrando los esfuerzos no únicamente en los aspectos meto-

dológicos, sino en el desarrollo de competencias que permitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a esa realidad, o como diría el investigador Plata Caviedes: “desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de asombro que los lleve a interrogar la realidad, que con esto hacemos mucho” (Plata, 2000).

Por ello, la investigación socio jurídica se operacionaliza en el plan de estudio para abordar problemas y necesidades como demandas sociales. No se trata en ningún momento de hacer una investigación desde los “manuales de metodología de investigación”, sino de otorgar sentido a partir de las dimensiones que conforman el acto de formar abogados investigadores en apoyo a las demandas que la sociedad le ha impuesto a las instituciones formadoras de profesionales del Derecho.

Este proceso está presente en el abordaje de la investigación socio jurídica a partir de proyectos que hagan suyos los postulados de la teoría de la ciencia jurídica y de las Ciencias Sociales y Humanas, para que ellos permitan construir sentidos: que los problemas de orden socio jurídico encuentren en la reflexión investigativa respuesta para la promoción de un orden social justo y digno, permitiendo convertirla en estrategia fundamental para la formación de abogados en el nuevo milenio.

Segunda Premisa: De los problemas metodológicos a problemas que apunten a la investigación real de las problemáticas de la sociedad

La investigación socio jurídica no era concretada en o hacia la resolución de problemas de la realidad social y jurídica. Ahora, una preocupación en esta etapa que se inicia a partir de los procesos de acreditación y de Registro Calificado, se exige que el quehacer en las facultades de Derecho sea acompañado por la columna central de la investigación formativa. Así, un área o una asignatura del plan de estudio son los espacios para “mostrar” las competencias de los saberes desde la investigación. Entonces, la ISJ está indisolublemente ligada al actuar de docentes y estudiantes: la investigación formativa acredita este quehacer. En es-

tas condiciones, ellos son protagonistas de esta nueva realidad en la formación de abogados.

La nueva transformación presente en un Proyecto Académico de Derecho, cual es la de promover una cultura de la investigación en el proceso de formación de abogados, estrecha la relación currículo-pedagogía e investigación con los saberes y los problemas sociales y jurídicos, al centrar los esfuerzos de los estudiantes desde sus “placeres inquietantes” como anota Giroux (2000): que el placer del estudio se dé a través de la investigación socio jurídica.

De igual manera, esta transformación en y para la investigación socio jurídica en las áreas y asignaturas a través de proyectos, ayuda a resolver problemas del proceso de enseñabilidad y aprendibilidad del saber jurídico en una revisión permanente de docentes, estudiantes, jefes de áreas, en el comité curricular de la problemática de la investigación. Desde lo anterior, existe la preocupación por la fundamentación y conformación de una Pedagogía para la investigación socio jurídica que atraviese todo el proceso curricular, articulado en función de la formación investigativa y disciplinar del profesional del Derecho. Esta pedagogía, con la que se pretende formar al nuevo abogado para el nuevo milenio debe responder al Proyecto Educativo Institucional de la IE donde esté adscrito el Programa de Derecho, el cual a su vez responde al proceso histórico nacional de 1991, que circunscribe y promueve los Derechos Fundamentales, pretendiendo que las IES formen profesionales pensantes y actuantes en el marco del Estado Social de Derecho.

Es por ello, que una pedagogía así busca promover esta cultura investigativa, concibiendo al nuevo profesional del Derecho como un sujeto en perspectiva que define su sentido de vida, su proyecto social y jurídico como abogado investigador. La investigación socio jurídica de esta manera, curriculariza los problemas sociales, los presenta, aborda y problematiza con la ayuda de la dimensión pedagógica para dar res-

puesta a ellos desde las facultades de Derecho, convirtiéndose en una herramienta de transformación social: se trata que ella llegue como proyección social a la comunidad (Mora, 2001).

Tercera Premisa: Lo teórico tiene un ámbito de proyección desde la investigación de los problemas sociales

La problemática alrededor de que lo teórico tenga un sentido de *praxis* es inherente a la investigación socio jurídica asumida desde la enseñabilidad y la aprendibilidad del quehacer formativo en las facultades de Derecho. En este espacio de formación, su estrategia pedagógica “*la curricularización de la investigación socio jurídica*” debe establecer los mecanismos que garanticen la proyección social a partir del trabajo por proyectos pensando en el contexto. Ello, es el resultado del nuevo proceso reflexivo para la formación del abogado actual que conlleva a la construcción de un nuevo profesional idóneo a partir de la investigación.

En este proceso el problema epistemológico es y será el apoyo para convertir el acto formativo en un acto con sentido social a través de esta investigación y las perspectivas de una formación que solidifiquen la reflexión teórica, conceptual y metodológica sobre formar un profesional del Derecho a partir de los problemas sociales. De esta manera, la fundamentación teórica debe estar impregnada de los abordajes teórico-prácticos del saber jurídico. Es la aproximación teórica, científica y ética acerca del proceso de formación de abogados como un acercamiento pluridisciplinario a la transformación social desde lo jurídico.

La nueva formación de profesionales del Derecho en esta concepción adquiere por un lado, su dimensión intelectual para convertirlos en investigadores con sentido crítico, en cuanto su tarea como tal coadyuve a transformar las condiciones de inequidad e injusticia social a fin de contribuir con el establecimiento de un orden social justo y digno. Es esta la preocupación que también se promueve en cuanto a la promo-

ción de la cultura de esta investigación en las áreas y asignaturas donde esto es lo central.

Así, la acción de formación del profesional del Derecho en la investigación socio jurídica es una acción de conjunto: concursan intereses y emociones de estudiantes y profesores sobre las relaciones de ese formar en el deseo de saber e investigar. De igual manera, ella como aspecto nodal modifica el quehacer de los abogados. Esta investigación debe presentar resultados que logren otorgarles competencias para interrogar la realidad social en cuanto se construye centrada en los problemas del objeto de estudio de la profesión. Se considera que es a partir de esta estrategia curricular y pedagógica, “*la curricularización de la investigación socio jurídica*” como se logra darle sentido a este proceso; respondiendo al problema central de la formación de profesionales del Derecho: formarlos integralmente.

LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DE LAS FACULTADES DE DERECHO

Antecedentes

Se puede decir, que durante mucho tiempo la formación en investigación a nivel de pregrado se concibió de manera dicotómica desde la organización de las profesiones. Por un lado, lo que se llamaba formación académica o disciplinaria, es decir, los saberes que había que transmitir y, por el otro, los cursos de metodología de la investigación, sin su ejercicio.

Es decir, hace 30 o 40 años hemos visto imponerse este modelo, el profesional; progresivamente ha venido surgiendo otro, el profesional-investigador, que apenas está en ciernes; y, sobre ello, se plantea toda clase de preguntas acerca de la definición de lo que es un “profesional-investigador”. El debate apenas comienza. Esta señal, compromete a una institución de educación superior, al docente que imparte la

“cátedra de investigación”, con su saber disciplinar, con los aspectos sustanciales en relación con ella, es una visión de porvenir para la formación en y para la investigación, donde se debate la articulación entre formación teórica con la formación práctica de los procesos investigativos.

Acerca del concepto de formación en y para la investigación

Al utilizar la palabra “formación”, no siempre se le da el mismo sentido. Para muchos, la formación consiste en dispositivos. Esta, es la primera acepción. Una segunda consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Por ejemplo, se dice que en Derecho, los estudiantes reciben una importante formación; lo que remite a una imagen de algo que se consume, que se recibe de afuera, y que se dirige más o menos bien. Entonces, un programa de aprendizaje, es también algo que es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de ella, pero no es la formación.

Ahora bien, ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma: una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionarla. Es entonces, completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de ella, pero su dinámica, como desarrollo personal es la formación, que consiste en encontrar maneras para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión.

Cuando se habla de formación profesional, es ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales: conocimientos, competencias, habilidades, la imagen del rol que va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, debe estar presente en los procesos de investigación, en especial en el quehacer del docente-investigador como la mejor forma de desarrollo de lo que se quiere enseñar y aprender, debe estar orientada según los objetivos que busca y de acuerdo a considerarla como ejercicio.

Es importante relacionar la formación con el quehacer investigativo de un actor muy importante como es el docente; esta relación debe entenderse como aquella que dinamiza su desarrollo personal. Una formación en y para la investigación socio jurídica no se recibe, ni nadie puede formar; en este sentido, no se puede hablar de un formador y un formado, esto sería restarle importancia y concebir al estudiante como pasivo; en tal sentido, el docente es un mediador junto con los textos, el contexto, las interacciones, que la posibilitan, por ejemplo, orientan el desarrollo y la dinámica de la curricularización de esta investigación.

Entonces tenemos, que los dispositivos y contenidos de aprendizaje, el currículo no son la formación en sí, sino medios para lograrla. Cabe preguntar: ¿cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo de la investigación dé sus frutos? es decir, ¿cuáles son las condiciones requeridas para que la investigación socio jurídica tenga lugar en el currículo? Se sugieren las siguientes condiciones para la curricularización de la investigación en la labor del abogado-docente-investigador y en su relación con un saber y con el estudiante: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad, relación con un saber.

En la explicación de estas condiciones juega un papel importante la reflexión que sobre la práctica jurídico-pedagógica haga el abogado-docente-investigador, para hacer de ella una “pedagogía de la investigación” en lo socio jurídico. Entonces, él al interactuar con los estudiantes, ambos se forman a través de sus experiencias y, estas adquieren sentido pedagógico, solo si ellas se relacionan con los propios actores, en este momento sí hay formación, en y para la investigación.

Fany Forero *et al.* (1999, p. 18) afirman, que el docente al realizar cualquier acción en el proceso de investigación formativa, es necesario que tenga presente en forma armónica lo siguiente:

- Al educando como ser universal y único con potencialidades que

deben ser reconocidas por el educador para ubicarlo en un lugar, en un tiempo y en una cultura determinados que, de no ser tenidos en cuenta, conducen el proceso educativo a un colapso.

- El conocimiento, que tiene de sus propias formas de producción, difusión y apropiación, las cuales en el campo de la pedagogía u otro, deben ser relacionadas activamente con las capacidades del educando, para que realmente operen como experiencias de aprendizaje y formación.
- El estado actual del conocimiento de la pedagogía u otra disciplina que tiene su propia historia y sus desarrollos específicos en tiempos, grupos y culturas determinadas.
- El entorno en que se ubica la institución para comprender la pertenencia a una comunidad, sin dejar de lado los elementos de la nacionalidad y la globalidad.

Entonces, solo hay formación en y para la investigación cuando el abogado-docente-investigador puede contar con un tiempo y un espacio para la reflexión sobre su práctica jurídica-docente. Otro aspecto, es un cierto modo de relación con el contexto, es la interacción del abogado-docente-investigador con su realidad circundante. Se interacciona con ella para representarla primero y transformarla luego. Representar quiere decir, presentar otra vez la realidad, porque él, los estudiantes y la institución misma tienen que ver directamente con esa realidad.

El aula, el consultorio jurídico u otro lugar, son sitios de acción de la formación en y para la investigación y en ellos, se trabaja sobre las representaciones de la sociedad. Cuando se decide a desempeñarse como abogado-docente-investigador, al ejercer esa función específica en el quehacer docente, se fracasa si no hace uso de la idea de un espacio donde se materialice la investigación socio jurídica, en el cual tanto el docente como el estudiante representan roles en esa funcionalidad: este es y debe ser un espacio y tiempo asumidos a través de una asigna-

tura, un módulo o un proyecto de área. En este representar la realidad, mediante el juego formativo de construir problemas de investigación, interrogar la realidad, es cuando la pedagogía para la investigación socio jurídica es una herramienta que parte de la experiencia que tienen todos y cada uno en ese proceso.

La curricularización de la investigación: su razón de ser en la formación de abogados

Investigación socio jurídica, ¿para qué? Una primera respuesta estaría dada en acudir a la lógica del accionar del abogado-docente: ella, obedece a la razón de ser para la construcción del conocimiento jurídico. Tiene como objetivo dar respuesta al proceso de enseñabilidad y aprendibilidad; en este sentido, al abogado-docente le basta la inclinación hacia él para justificar su quehacer en el campo de esta investigación; donde aquella responda al interés por conocer la problemática social, lo que lleva a hacer uso de ese conocimiento para interpretarla e impactarla mediante los fundamentos explicativos de formar en y para la investigación.

La investigación socio jurídica estaría en razón de comprender y explicar su impronta en el currículo acudiendo a los temas-problemas de las áreas de formación del Programa de Derecho que se presentan como sus condiciones necesarias. En este sentido se nutre de las corrientes jurídicas, porque a través de ellas se descubren las preocupaciones por el enseñar y el aprender del saber jurídico con proyección en el presente. Por ello, el docente investigador socio jurídico tiene que partir de la realidad actual del conocimiento de los estudiantes; quiere decir, que a la vez que él comprende sus “fondos de conocimientos” y su “epistemología en lo jurídico”, le llegan interrogantes que lo inciten a desarrollar una investigación en su respectiva *praxis* a partir de la experiencia cotidiana, como lo sugiere Hans Aebli, en su obra *las 12 formas básicas de enseñar* (Aebli, 2004).

¿Qué quiere decirse cuando se habla del investigador socio jurídico? Significa que:

- A) Él disponga de unas baterías e insumos teóricos que le permiten interrogar la realidad socio jurídica. Pero esta competencia es de responsabilidad social, en cuanto él debe hacer posible junto con los otros sujetos del proceso de “curricularización de la investigación”, la mejora por la calidad del abogado-investigador a ser formado. Logra su cometido cuando despierta en el estudiante el espíritu “inquisidor”, de “arqueólogo” y “buscador de huellas” a fin, de estar los dos sintonizados con esta investigación.
- B) Sea capaz de relacionar teoría y práctica desde su saber disciplinar, para impactar la realidad de su enseñabilidad y aprendibilidad, el desarrollo de competencias de cómo actuar en y para la investigación socio jurídica: hablar, escribir, argumentar, etc.
- C) Como lo señala Aebli, “ha de tener ojos para ver y oídos para oír, que tiene que ser él mismo capaz de ver “algo” en un objeto si quiere abrir los ojos y los oídos de los alumnos”, generando una cultura investigativa. Esto lo gana el abogado-docente que ha hecho de su experiencia el sentido de un proyecto de vida, en donde la investigación permea todo su ser, llevándolo a comprender y entender los requerimientos del quehacer cotidiano. En efecto la investigación socio jurídica nace de necesidades de la situación actual de la sociedad, que incitan a comprender las situaciones pedagógicas del enseñar y el aprender en el campo del saber jurídico.

Esta relación da cuenta de cómo los intereses y emociones de estudiantes y docentes, se originan en la cotidianidad del contexto, buscando respuestas desde el quehacer como abogados-investigadores en procura de justificar los proyectos de investigación socio jurídica de las diferentes áreas del Programa de Derecho; por ello, es frecuente que los intereses pertinentes a ella dirijan intencionalmente la selección del problema a investigar, los datos que lo respaldan, la argumentación y la interpretación a modo de demostrar su existencia e impacto.

Estos requerimientos que pulsan esta investigación son estímulos para hurgar en la problemática de lo socio jurídico. Ellos, están en la base de un análisis, que lleve a plantear necesidades sociales en la formación de abogados-investigadores: explicando por qué poseer una formación en investigación socio jurídica constituye para la sociedad una necesidad formadora. Por ello, una tarea esencial de las facultades de Derecho consiste no solo, en satisfacer mejor las crecientes demandas de “estándares” y “competencias”, como exigencias de la economía neoliberal, sino también, apoyar las condiciones para dar un poderoso impulso a la formación en y para la investigación socio jurídica, superando la diferencia entre la teoría y la práctica jurídica.

La necesidad de formar abogados-investigadores es provocada ante todo por la nueva situación, cuando a partir de 1991 se plantea la tarea de emprender la edificación de políticas en tal sentido, descritas en leyes como la 30 de 1992 y 1188 de 2008 para articular el quehacer jurídico en la solución de problemas del entorno. Es cierto, que las facultades de Derecho dedicadas a la formación de abogados destinan aún su atención preferente a crear abogados muy “ilustrados” y “eruditos”, que dominan saberes disciplinares para el litigio, pero, no prestan un interés en todo el proceso curricular hacia la formación de abogados-investigadores; pertrechando débilmente con conocimientos teóricos y hábitos prácticos la enseñanza de la investigación a través de la figura del “Seminario de Investigación”. Es una preocupación como estrategia formativa, hacer realidad el principio de conjugar los saberes disciplinares de manera transversal en los cuales se forman los abogados con el trabajo investigativo útil para las IES, el entorno y la sociedad, reestructurando como política, el sistema de formación de abogados a partir del primer nivel.

Los vínculos de estos saberes con la realidad adquieren el inmenso alcance de poner a repensar la generación y selección de contenidos temáticos y problemáticos. Un análisis sensato de ello vería en este

perfeccionamiento, un nuevo tránsito a un nivel más elevado de la formación en y para la investigación, hoy es un asunto imperioso del que está pendiente la sociedad con las facultades de Derecho. Es un debate alrededor de la tesis sobre el fortalecimiento de los vínculos de la universidad con la realidad, como acertadamente lo establecen las Leyes 30 de 1992 y 1188 de 2008 y los Decretos 2566 de 2003 y 1295 de 2010.

En todos los ámbitos académicos, personalidades de talla mundial, como Rodolfo Llinás han acalorado estas discusiones en torno a cómo reorganizar mejor una universidad que investigue: quienes mejor están autorizados en hacer proposiciones son las instituciones formadoras de profesionales. Esta nueva manera de abordar la investigación y en ella su “enseñabilidad” en la “curricularización” en y para la investigación socio jurídica, permitirá no solo superar el carácter unilateral y un poco abstracto de la enseñanza –que ha alejado de la vida a la universidad– dando ocasión a que los estudiantes no revelen al máximo su creatividad, talentos e iniciativas.

De ahí, el entrelazamiento de la “enseñabilidad” y la “aprendibilidad” con la “investigabilidad”, a base de acertadas formas pedagógicas, elevando considerablemente el nivel general de las competencias y los estándares de los estudiantes y de las instituciones mismas. Solo sobre esa relación sugerida, pueden docentes y estudiantes pensar problemáticamente la realidad en su esencia desde los distintos aspectos que la investigación socio jurídica ofrece. Esta conjugación a través de la investigación se está convirtiendo en el principio general de la formación de abogados. La aplicación de este principio como estrategia de formación abre a los profesionales del Derecho el camino para llevar a feliz término lo que ellos a diario hacen: descubrir e interrogar la realidad socio jurídica como tarea cardinal de su quehacer.

Ahí, residiría la razón de ser de la investigación socio jurídica en el currículo de una facultad de Derecho. Los abogados-docentes-investi-

gadores están llamados a despertar en los estudiantes el asombro con sentido por lo socio jurídico. Ello, demanda el establecimiento de políticas de estímulos para perseguir esta finalidad, elevando así la calidad de la formación del abogado, el estudio más a fondo de las Ciencias Jurídicas con las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas, que tienen un inmenso valor para forjar una mentalidad hacia el establecimiento de un orden social justo y digno en Colombia.

Los modelos pedagógicos para la enseñanza de la investigación en las facultades de Derecho

La noción de “modelo” es bastante ambigua en el campo de la formación. En él es interesante tener varios para adoptar el que sea más conveniente para una situación en particular, como la enseñabilidad y aprendibilidad de la investigación socio jurídica. Se hace necesario entonces, ver cuáles son los principios que sustentan la construcción de una tipología de modelos para su curricularización.

- Un primer modelo que ha venido guiando la enseñanza de la investigación es el **“Modelo de la transmisión”**: la concibe como un proceso de transmisión del conocimiento relativo a lo que es la investigación; el estudiante debe interiorizar un “manual” con sus diferentes pasos y reproducirlos.
- Un segundo modelo es, **“El que incita al estudiante”** hacia la investigación como ejercicio. Aquí, hay un desplazamiento sobre aquel que se forma. No hay una directividad del docente sobre el estudiante. Su invitación-incitante no es impositiva, más bien, el docente anima a la reflexión sobre las etapas que él va atravesando en el proceso y para la investigación sobre su propio recorrido. Aquí, las intervenciones del abogado-docente-investigador son tan importantes en cantidad como en la calidad de su acompañamiento, que debe ser excitante en el trayecto formativo del estudiante en relación con y para la investigación.
- Un tercer modelo es **“El apropiativo”** centrado en la inserción del estudiante en una problemática. Se ubica en el acto de apropiación

de lo que se quiere formar, a través de asumir la formación como ejercicio en y para la investigación, donde se aborde el contexto social en relación con la profesión del Derecho. Este modelo vincula actitudes y competencias con la investigación en la persona del estudiante en formación; otorgando mayor importancia en relacionar el contexto social con los contenidos de la enseñanza del saber jurídico desde el ejercicio formativo-investigativo. En este acto de formación el docente-investigador aparece aquí como un mediador para asegurar que el desempeño del estudiante se relacione con las actitudes investigativas. En este modelo, la finalidad es permitir al estudiante desarrollar competencias que van a contribuirle a ejercer su profesión desde la problemática de la investigación, que sus herramientas hagan parte de su proyección social y de la toma de responsabilidades como profesional poniendo en primer plano el desarrollo de las competencias para su inserción social.

- Un cuarto modelo, es el construido como fruto de experiencias de los docentes como investigadores, **“El trabajo en grupo como herramienta para la investigación socio jurídica”**, que tiene significación en la medida, que haga suya la problemática del contexto. Es un modelo para hacer y rehacer según se inserte en la realidad; como acto formativo presenta las siguientes características:
 1. Es un modelo centrado en la actividad del abogado-docente-investigador.
 2. Es un modelo que ajusta la actividad del docente con la interacción del estudiante y los dos con la realidad.
 3. Es un modelo que hace de la investigación un ejercicio cotidiano en el aula de clase.

PRIMERA CARACTERÍSTICA

Hace relación al centramiento-reflexivo del docente en función de la investigación en y para el estudiante. Aquí, se requiere de una función carismática del abogado-docente-investigador; es decir, él debe basar esta actividad en la ejemplaridad de su persona como investigador.

SEGUNDA CARACTERÍSTICA

El abogado-docente-investigador debe tener como preocupación, ajustar su actividad investigativa al quehacer del estudiante, a sus necesidades y posibilidades. En esto, hay una exigencia pedagógica: ligar su quehacer al desarrollo de la aprendibilidad. Esta necesidad, centra entonces, el problema de la enseñabilidad de la investigación socio jurídica en el desarrollo de competencias en el estudiante para un mejor desempeño social e investigativo. Para esto, el abogado-docente-investigador requiere de una sólida formación de su saber disciplinar, que es donde más se concentra su ejemplaridad.

TERCERA CARACTERÍSTICA

Investigar lo socio jurídico, como ejercicio formativo en el aula de clase, permite al conocimiento de lo que nos rodea “liberar” la realidad de los diversos “obstáculos epistemológicos”. Entonces, esta característica se centra en la relación entre docente y estudiante para interactuar con lo cotidiano socio jurídico, que es la realidad más próxima.

Hacia una pedagogía de la investigación en las facultades de Derecho

Una Pedagogía de la investigación socio jurídica, es una posibilidad afirmativa, que parte del conflicto constructivo del quehacer docente a partir de modelos. Ello, permite poder mostrar resultados de estudios e interpretaciones hechas “en terreno” donde estudiantes y profesores a partir de esta interacción y de las responsabilidades formativas muestren que la ISJ corresponde efectivamente a su formación: la interacción aquí, es para la formación. Los estudiantes esperan que el abogado-docente-investigador los conduzca a problematizar la realidad socio jurídica; pero, esto supone un objeto de estudio-problémico: que docentes y estudiantes la de-construyan y transformen; con esto, se aleja esta investigación formativa del instrucionismo de las “metodologías”, concibiéndolas como los intercambios significativos de objetos hacia problemáticas precisas.

Siguiendo a Echeverri, una pedagogía de la investigación socio jurídica hace parte de la enseñabilidad por parte del abogado-docente-investigador, en cuanto ejerce su dominio jurídico o sobre tales condiciones, en dos niveles: primero, optando por un enfoque pedagógico particular que inspirará sus metas de formación y aprendizaje, seleccionará, sobrevalorará y jerarquizará los temas prioritarios según los requerimientos de los estudiantes y con potencialidad formativa; el segundo nivel de pedagogización ocurre cuando el profesor conocedor de sus estudiantes concretos y específicos y de su nivel de comprensión de los conceptos requeridos o afines para entender una cuestión, consciente de sus necesidades, intereses, etc., se dispone a planear la enseñanza real no para sujetos universales y abstractos sino para individuos concretos y situados aquí y ahora (Echeverri et al., 1999, pp. 42-43).

Parece que el sentido de exigencia hacia esta investigación en las facultades de Derecho, hay que concretarlo con el resultado de lo que pasó con las “Metodologías de la investigación” en los años 70 y 80 del siglo pasado. En los 90, irrumpe esta exigencia, y es la tendencia a llamar la investigación como ejercicio “formativo”. En este proceso, el aspecto de transmisión del saber seguirá siendo preocupación del docente, pero se trata ahora de articular este ejercicio a los procesos investigativos y a las aspiraciones de los estudiantes desde la consideración de los saberes, su historia y epistemología.

La investigación en el aula tan de moda, o las investigaciones orientadas a la aplicación de un modelo pedagógico curricular integrado de aplicación directa, son ejemplos de investigación formativa y, su valor se mide por el impacto en la transformación de la calidad de la formación que se imparte. Una nueva concepción de diseño curricular subyace a toda esta problemática: ¿Cómo convertir lo jurídico en objeto de investigación? ¿Cómo poner a prueba un nuevo diseño curricular que integre contextos, saberes, prácticas y métodos? ¿Cómo impactar realmente la calidad de la educación? Lo anterior, sería el campo de aplicación de la

investigación formativa, señalan miembros de Colciencias para un estudio del Consejo Nacional de Acreditación (Tamayo *et al.*, 1999, p. 140).

LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS INVESTIGADORES

Esta relación es un problema que está en debate; pero, que necesita de ciertas aclaraciones. Una primera confusión con respecto a la formación en investigación: “la teoría son los saberes disciplinares y la práctica es la investigación en sí”. Esto no es así, ya que todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas, en lo que se refiere a los saberes disciplinares. De la misma manera, lo que puede llamarse “Pedagogía de la investigación socio jurídica”, son las prácticas jurídicas en y para la investigación y ellas no pueden funcionar si no es con relación a teorías. Otra, lo teórico en sí. Sobre esto hay que señalar que cuando se habla de formación teórica, ella debe estar relacionada con las prácticas de la enseñanza a partir de la investigación.

La investigación formativa a ser curricularizada en un Programa de Derecho es aquella que se oriente a generar competencias y habilidades para utilizar métodos científicos. Señala Tamayo, que es formativa porque convoca a estudiantes y profesores a la unidad para que en la búsqueda de soluciones a problemas se inicie y se ejercite en el uso de un método científico determinado, oponiéndose la investigación formativa al ejercicio docente como simple instrucción pero se mueve fundamentalmente en el ámbito de la docencia, dentro de una nueva concepción curricular que articula la práctica con los saberes específicos por medio de la investigación (Tamayo *et al.*, 1999, p. 140).

Cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce. Lo que se hace y se produce es siempre una transformación y ello solo se logra mediante unos diversos momentos de teorización:

- **Momento uno:** Es el de la práctica o el momento del hacer; aquí, la producción es empírica.

- **Momento dos:** Cuando con respecto a la práctica cabe la pregunta: ¿cómo hacer y cómo se produce un discurso sobre este hacer? Puede decirse que este segundo momento representa lo técnico. Él practicante se convierte en técnico, posee y domina un saber hacer, que constituye el primer grado, si se puede decir, del saber elaborado, lo que se necesita para un aprendizaje; es dónde se responde a la pregunta “¿cómo hacer?”, es el momento del conocimiento técnico.
- **Momento tres:** Es el del interrogante, “¿por qué hacer?” Ya no se trata simplemente de contestar la pregunta de “cómo hacer”, sino “qué hacer” y “procurar qué hacer”. Es un momento que se refiere a la *praxis*, y esta no es solo la práctica, también es la puesta en escena de diferentes operaciones en un contexto dado.

Los docentes que imparten investigación no pueden conformarse con tomar los manuales en los que encuentran todo tipo de indicaciones, donde se convierten en formadores siguiendo estas recetas, es decir, quedándose en un plano empírico, otros se quedan asimilando técnicas. Pero, se puede pensar que un formador para la investigación socio jurídica no solo puede quedarse en estos planos, sino que debe adquirir la capacidad de captar cuáles son las expectativas e intereses de los estudiantes, comprender estas demandas e interpretarlas.

Es en este nivel cuando se empieza realmente a hablar de teorización, de teoría. ¿Por qué? Porque no trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que pudo haber practicado anteriormente el docente, sino que reflexiona sobre el sentido de esos trayectos: el encuentro con grupos, el intercambio de experiencias, las lecturas que lleven a los estudiantes a la reflexión, a la significación social de la investigación socio jurídica; aquí, ya se halla en el proceso mismo. Al respecto, Schoon (1992) anota que aquí se está en capacidad de pensar, reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos.

- **Momento cuatro:** Es el momento más significativo hacia la forma-

ción en y para la investigación socio jurídica. Es el “momento científico”. Aquí, se establece un plano de conocimiento y se trata de avanzar en él. Cuando se pasa a él, se está con una problemática de investigación, búsqueda que conduce a explicaciones; a hacer comprobaciones, interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo de investigación.

En todo esto, ¿dónde está lo socio jurídico en esta investigación? ella como práctica jurídica se refiere a los tres primeros momentos. Este quehacer tiene que ver con el cuarto nivel, porque su preocupación no es la de establecer modelos para seguir, sino que desde ellos, se impacta la calidad de la formación de abogados-investigadores en la relación de teoría y práctica.

FORMACIÓN TEÓRICA Y FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIO JURÍDICA

Durante muchos años, el pilar central de la formación en investigación en pregrado eran las “metodologías de la investigación” donde se dispensaban conocimientos: eran cursos magistrales de investigación, esto era muy limitado y finalmente subordinada a los manuales. Esto quería decir, que la formación teórica en investigación se situaba en un nivel considerado de esquematismo.

Ahora bien, a partir de los años 90 del siglo pasado, se asiste a un cambio muy significativo con respecto a esto: el docente-investigador irrumpe en la escena formativa, lo que plantea entonces, algunos problemas: El primero está en la construcción de un proyecto de formación en y para la investigación socio jurídica para el caso de las facultades de Derecho. El segundo, es el de las competencias del abogado-docente-investigador. Este tiene que ser idóneo en el oficio de docente e investigador. Para ello, se construyen alternativas que apunten hacia esas idoneidades, ya que no basta que los abogados-docentes-investigadores estén en el terreno o en el aula, es decir, debe lograrse que el trabajo de in-

investigación, sea tomado en cuenta para el desarrollo de los saberes disciplinares, y lo que se hace en el aula de clase debe encontrar posibilidades de uso sobre el terreno de la práctica jurídica.

La cuestión consiste en la posibilidad de aprender de las experiencias hechas en investigación; quiere decir, recrearlas para que estudiantes y docentes reciban el relato de lo ocurrido en el curso de ellas, dando las indicaciones para el análisis de lo investigado. Aquí, la alternativa es una estrategia curricular como proceso formador. En el abogado-docente-investigador recae finalmente la parte actuante de esa formación. En definitiva, él es quien tiene las dos experiencias: la de ser centro de formación y la de campo de la formación. En el terreno no es posible entender la práctica, acceder a ella si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso práctico. De manera simétrica, en el aula, el trabajo no es solamente teórico porque concierne a la actividad de la práctica jurídica. Esta separación en gran medida es irreductible; es solo la actividad del docente-estudiante, que al vaivén entre uno y otro van a construir progresivamente la visión de la práctica jurídica.

Esto es muy importante porque plantea un problema teórico: ¿la investigación socio jurídica es realmente teórico-práctica? No es solo una práctica, es una práctica que se teoriza, y esta se hace al mismo tiempo en el aula y fuera de ella. Según el tipo de experiencias que hayan podido adquirir en un lado y otro, estudiantes y profesores se podrá construir el marco de una experiencia investigativa para elegir la manera de apropiación.

Todo lo anterior permite una resignificación de los saberes en y para la investigación socio jurídica, desde la construcción de redes de acciones para la investigación formativa, como desafío frente a la diversidad y complejidad de las alternativas existentes, potenciales y posibles, generando acuerdos para la transformación de los procesos de investigación. En tal sentido, la generación de una RED para la ISJ requiere de

esfuerzos y consensos colectivos sobre las definiciones y alcances de las diferentes opciones disponibles. Este ejercicio en sí, se constituiría en evaluativo y generaría posibilidades de más claras acreditaciones de programas, cursos, acciones, etc.

En forma muy sintética se proponen algunas estrategias donde la presencia de las emociones, el deseo y los intereses activan la participación en el proceso viviente de la investigación socio jurídica:

- a) Identificación de las emociones, deseos e intereses de los sujetos, en este caso de los estudiantes.
- b) Cómo intervenir en ese proceso viviente; esto se vincula con la definición de la idea de RED, para unir docentes y estudiantes pensando la investigación socio jurídica como alternativa para la formación de abogados.
- c) Acuerdos a través de un “contrato pedagógico”, para definir un programa general y específico para la investigación socio jurídica.
- d) Evaluación y seguimiento pedagógico. Esto se vincula con la idea de gestión de esta investigación con el saber jurídico.
- e) Desarrollo, fortalecimiento, impulso y registro de las experiencias investigativas formativas innovadoras.

Lo anterior se traduciría en la definición a partir de la investigación socio jurídica de:

- Saberes socialmente necesarios que integren un saber general articulado sobre el aprendizaje de un saber aplicado, que posibilite desde esta investigación a nuevos requerimientos y desarrollo de una mejor aprendibilidad, responsabilidad y autonomía de los sujetos-abogados comprometidos con esta investigación.
- Planteamiento de alternativas de actividades de integración de la ISJ con la docencia y la proyección social.
- La revisión permanente de los contenidos disciplinares de los planes de estudio en su curricularización.

La curricularización de la investigación socio jurídica como estrategia para la formación de abogados-investigadores

Descripción del problema y justificación

¿Cuáles son para estos años del nuevo milenio aquellos aportes para formar abogados-investigadores desde el saber jurídico, que permitan impactar el contexto a través de la construcción de una cultura de la investigación socio jurídica? Se propone esta pregunta, porque en Colombia últimamente se ha abierto un debate sobre la necesidad de construir esta cultura, debate que ha despertado diversas reacciones en los actores y sujetos del proceso formativo. Por un lado, están aquellos que insisten en mantener como referentes de los procesos formativos, currículos cargados de asignaturas, sin cohesión con los problemas de la sociedad; por el otro, están las disposiciones legales que promueven la investigación formativa; se impone entonces, la necesidad de su curricularización, como reto en y para la formación de abogados-investigadores.

La investigación como función sustancial de la universidad, no conforma un binomio con la docencia para la mejora de la formación, por el contrario, cada una camina por su lado. Cuando se indagan las causas del atraso de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho, se señala que el cuerpo de profesores no está preparado para desarrollar tal propósito, que en su interior no existen grupos de investigación, que no debería esperarse hasta el último semestre del plan de estudio para proceder a este ejercicio con los estudiantes.

Las razones se basan en la realidad de lo que acontece en estas Facultades. En primer lugar, porque a nivel de pregrado se da una tarea estéril de habilitar o de recuperar lo que no se hizo a lo largo de todo el proceso de formación, tarea en la que se desperdician recursos humanos, dinero y tiempo. En segundo lugar, la docencia y la investigación, no inducen al desarrollo y fortalecimiento de competencias para la investigación socio jurídica. En tercer lugar, las “metodologías de la

investigación”, constituyen una serie de reglas y pasos del proceder investigativo.

Entonces, es deber de las IES favorecer provechosamente la oportunidad por desarrollar competencias investigativas (creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia, etc.) en los futuros abogados. Si la investigación socio jurídica es tarea de las facultades de Derecho, ¿en qué momento, durante el desarrollo del plan de estudio se propone como ejercicio? ¿Qué estrategias reales y efectivas se proponen para alcanzar tal formación? Lo anterior, conduce a formular un programa de formación en esta investigación de amplia base, en categorías que ayuden a contextualizar la práctica jurídica a través de aquella; en este orden de ideas debe haber una estrecha relación entre líneas de investigación desarrolladas por las facultades de Derecho. Entonces, el propósito precisa del estímulo desde el primer semestre de la emoción hacia la investigación, provocando tal estimulación de manera creativa.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes de los Programas de Derecho a través de las áreas de formación, para estimular la aprehensión y el avance científico de la investigación socio jurídica a fin de que contribuyan con la calidad de los procesos formativos y del desarrollo local, regional, a la identificación y búsqueda permanente de alternativas de solución a los problemas socio jurídicos.

Objetivos específicos

- Formar a los estudiantes en la aprehensión, generación y adaptación del conocimiento científico en el saber jurídico, mediante la capacidad de identificar y formular problemas, desarrollar distintos tipos de investigación, procesar información, elaborar informes y, sobre todo, mantener la capacidad de comprender los hechos so-

cio jurídicos, indagar causas, examinar variaciones y sus consecuencias.

- Recuperar la capacidad investigativa de los fondos de conocimientos de los sujetos de la formación, para que propicien, impulsen y acompañen los procesos de investigación.
- Desarrollar líneas de investigación desde problemas y teorías de interés por lo socio jurídico.
- Promover el trabajo de investigación socio jurídica a partir de la creación y desarrollo de grupos de investigación.
- Organizar un componente de proyección social, que incluya la investigación permanente del entorno social del área de influencia de la institución, para identificar sus necesidades y proponer soluciones.
- Comprender las posibilidades de la investigación cuantitativa y cualitativa en la formación de abogados, tomándolas como modelo científico y operativo en la construcción, desarrollo y evaluación del núcleo de líneas de investigación en las facultades de Derecho.

Marco de referencia

Desde los siguientes supuestos, debe considerarse que el cambio a instituirse y legitimarse, se da en cómo el abogado-docente-investigador ilumine su quehacer jurídico a partir de la investigación en los núcleos del saber jurídico, diseñando estrategias para tal apropiación por parte de los estudiantes en un proyecto de investigación. Ellos son:

1. La investigación socio jurídica, puede enseñarse y aprenderse en el aula de clase o en las prácticas jurídicas.
2. La investigación socio jurídica, como proceso y reflexión, es el producto de una experiencia acumulada, de la enseñabilidad de una disciplina, de unas teorías y de un orden lógico y complejo de acuerdo con los niveles de desarrollo de los estudiantes.
3. La investigación socio jurídica puede ser asumida por todo el equipo docente, de manera crítica y responsable de acuerdo a la problemática actual de la sociedad colombiana y del mundo.

4. La investigación socio jurídica debe permear todo el proceso, se trata de la “*curricularización de la investigación*”, que nutre las áreas de un Programa de Derecho con sus temáticas y problemáticas conducentes al desarrollo de una monografía.
5. La identificación de problemáticas referidas a la realidad social y jurídica deben estar presentes en el contenido de las asignaturas que giran alrededor de la investigación socio jurídica como tarea pertinente de toda facultad de Derecho.
6. El cambio significativo, trascendental y transformador en el proceso de formación de abogados, debe hacerse desde la enseñabilidad y la aprendibilidad en relación con la investigación socio jurídica.
7. Los cambios en el currículo y en el correspondiente plan de estudios, deben darse en todos los semestres y en todas las áreas disciplinares, mediante la promoción de la investigación socio jurídica.
8. En los Programas de Derecho, se debe experimentar e innovar, evaluativa y pedagógicamente la investigación socio jurídica para rediseñar los procesos de enseñabilidad de las disciplinas, donde estas experiencias integren por la vía de la investigación los problemas sociales.
9. A nivel del futuro abogado, se trataría que la investigación socio jurídica promueva, una nueva actitud encaminada al abordaje epistemológico de las Ciencias Jurídicas en relación con la realidad circundante.
10. A nivel del docente, se espera que con la investigación socio jurídica pueda nutrir su práctica, rediseñando objetivos, contenidos, experiencias, destrezas y valores para una formación de abogados con calidad.

Indudablemente, estos cambios deben favorecer otros escenarios, ya que de manera simultánea la investigación se daría a nivel institucional; por ejemplo, un proyecto de aula para dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con los procesos de acreditación se “*obliga*” a las facultades de Derecho a tener por lo menos, una línea de investi-

gación y un equipo de investigadores. Podría pensarse que de esta declaratoria, se desprenda la creencia ingenua, que la ley por sí sola hará operativa esta investigación, sin la formulación de políticas inteligentes en el ámbito del pregrado, a fin de transformar la realidad formativa universitaria. Entonces, la investigación socio jurídica es una alternativa necesaria para la formación de abogados-docentes-investigadores, que entra a darle un giro copernicano a esta formación.

El énfasis en la investigación socio jurídica desde la enseñabilidad y la aprendibilidad

¿Cuáles serían las estrategias para desarrollar y fortalecer la investigación socio jurídica?

Las siguientes:

1. Estrategias relacionadas con la promoción de competencias, para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación socio jurídica desde las disciplinas de la formación.
2. Estrategias relacionadas con la puesta en escena de competencias para la formulación de problemas y las soluciones respectivas.
3. Estrategias relacionadas con el desarrollo de competencias para investigar la práctica jurídica.
4. Estrategias relacionadas con el desarrollo de competencias investigativas en el accionar de redes y grupos de investigación en Derecho.

Se describen cada una de ellas en el orden señalado:

1. ¿Cuáles serían las estrategias que le permitirían al estudiante desarrollar competencias para investigar desde el saber jurídico? El dominio de las disciplinas de la formación, es decir, un área del conocimiento, es requisito *sine qua non* para poder investigar con capacidad en la actualización de conceptos y teorías sobre la estructura histórica y epistemológica de las disciplinas de este saber.
2. El estudiante de Derecho debe saber combinar estrategias investi-

gativas con estrategias alternativas de las disciplinas; proceso donde se acumulan experiencias y los “fondos de conocimientos de los estudiantes” que tienen un impacto sobre su formación. Las estrategias deben permitir transformar el conocimiento en *praxis* jurídica, respondiendo con nuevas competencias, actitudes y comportamientos en el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad; donde el abogado-docente-investigador confluya en el mismo propósito: transformar la realidad socio jurídica.

3. La investigación socio jurídica como estrategia tiene su razón de ser en la utilidad para la práctica jurídica. Esto nos pone sobre alerta acerca de la revisión permanente del proceso de curricularización de la investigación.
4. Las estrategias que conlleven al trabajo desde grupos de investigación. El grupo de investigación como infraestructura de integración, viene a ser el encargado de dinamizar la investigación socio jurídica preocupado por generar conocimiento científico. Sin embargo, los obstáculos administrativos y presupuestales obstaculizan la funcionalidad de este quehacer, en cuanto son decisiones de tipo administrativo como la planeación de recursos, por ejemplo, que deciden eficaz o no este trabajo. Para Colciencias, la noción de grupo como unidad esencial de producción de conocimiento, goza hoy de gran aceptación. La entidad estatal rectora de la investigación en Colombia define el grupo como una o más personas que trabajan con un propósito explícito y definido en un mismo tema de investigación científica o tecnológica durante un tiempo suficiente para producir resultados de conocimiento (Colciencias, 2001, pp. 8 y ss.).

La investigación socio jurídica: retos curriculares a enfrentar

El abogado al egresar, debe poseer competencias que lo conviertan en un transformador y propulsor de alternativas frente a la realidad social y jurídica desde su práctica. Hay unos retos curriculares para dicha transformación, son los siguientes:

1. Saber hacer proyectos de investigación.

2. Saber argumentar qué es investigación y de manera particular, qué es investigación socio jurídica, para que sepa distinguir los diversos tipos de investigación.
3. Saber seleccionar temas y problemas en lo socio jurídico, para su mejor descripción e interpretación.
4. Saber teorizar y conceptualizar qué es lo socio jurídico, el Derecho, justicia, entre otras categorías, para planear y ejecutar la revisión del estado del arte relevante al problema y tema seleccionado.
5. Saber interrogar la realidad socio jurídica proponiendo preguntas problematizadoras o hipótesis de trabajo.
6. Saber obtener información primaria y secundaria de acuerdo con el problema planteado.
7. Saber organizar proyectos de investigación.
8. Saber describir, interpretar y argumentar las estadísticas para el abordaje de la investigación socio jurídica.
9. Saber leer problematizadora y críticamente informes de investigación en Derecho.
10. Saber rendir informes parciales y finales de investigación en Derecho.

Primer reto curricular: Saber hacer proyectos de investigación

Para el caso de las facultades de Derecho, la dimensión del problema de cómo investigar lo socio jurídico, solo viene a ser curricularizado a través de la exigencia de los procesos de Registro Calificado, para el caso colombiano. Antes, los requisitos de exigencia en relación a la investigación eran mínimos, ya que había una preocupación más acentuada por la enseñanza de las disciplinas, pero sin que este proceso se hubiese asumido como algo permanente a través de proyectos. Frente a este estado de cosas, se espera como resultado, que el egresado en Derecho contribuya con la sociedad, con la institución y consigo mismo problematizando críticamente la realidad mediante proyectos de investigación.

Segundo reto curricular: Saber argumentar qué es investigación socio jurídica

Un gran número de egresados que aspiran a realizar estudios de especialización o maestría, han confesado no haber hecho un proyecto de investigación.* Entonces, habría que enfatizar en este proceso de formación, sobre los siguientes elementos fundamentales como:

1. La claridad del problema socio jurídico que vaya a ser investigado.
2. Las preguntas de investigación o las hipótesis.
3. La revisión del estado del arte.
4. La metodología que apunte a dar cuenta de los diseños de investigación.
5. El impacto social.

Tercer reto curricular: Saber aprender a seleccionar un tema y problema apropiado en lo socio jurídico

El poder seleccionar con precisión y claridad el tema a investigar es un requisito que permite:

- Seleccionar el diseño investigativo pertinente.
- Operacionalizar los objetivos, preguntas o hipótesis.
- Precisar el tema y problema, como algo importante en el contexto socio jurídico.
- Presentar resultados y conclusiones alternativas.

Seleccionar con pertinencia y pertenencia el manejo teórico-conceptual del tema y problema que se puede presentar de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) El estudiante debe saber escoger un tema de investigación en lo socio jurídico, mediante el encuentro de problemas a partir de su jerarquización.
- b) El estudiante no debe optar por un tema muy amplio y con muchos horizontes por investigar.

* Esta reflexión ha sido el producto de mi experiencia como profesor de Especialización y Maestría en el Caribe colombiano, periodo: 1995-2014.

Cuarto reto curricular: Saber aprender a teorizar y conceptualizar para planear y ejecutar la revisión del estado del arte relevante al tema y problema seleccionado

Una de las competencias a desarrollar en la “*curricularización de la investigación socio jurídica*” tiene que ver, con el grado de acercamiento y lectura problematizadora con la revisión del estado del arte de acuerdo con el tema y problema del proyecto. Esto, no debe ser un obstáculo en este camino, sino más bien que desde el paso del abordaje de problemas, se desarrolle esta competencia en el ejercicio de construcción de un proyecto de investigación, como el centro de atención de la investigación misma.

Se presentan unos pasos para el ejercicio de una revisión del estado del arte en el saber jurídico, ellos son:

1. La bibliografía referida a las categorías en la investigación, es y debe ser la necesaria, es decir, la pertinente a consultar para iluminarlas con teorías y conceptos, que conlleve a desarrollar el problema, pero que también guíe al estudiante en la manera de cómo utilizarlas para nuestro provecho investigativo.
2. La bibliografía seleccionada se hace sobre la selección de consulta bibliográfica primaria sobre el saber jurídico y consulta de obras secundarias.
3. Esta bibliografía debe permitir la elaboración de un buen consolidado teórico, que se haga presente en todo el desarrollo del trabajo y no exclusivamente en un capítulo específico sobre las teorías en cuestión.
4. Se trata de elaborar un proceso de intelección de teorías y conceptos del problema.

Quinto reto curricular: Saber aprender a interrogar la realidad socio jurídica, proponiendo preguntas problematizadoras o hipótesis

Con el tema y problema seleccionados y atendiendo los requerimientos anteriores, se pasa a interrogar la realidad socio jurídica, se trata

entonces, de enfrentarla a partir de un *corpus* empírico: ¿con qué herramientas epistemológicas se la interroga? ¿Cuáles son los criterios para abordarla? ¿Con qué presupuestos teórico-conceptuales se cuenta? ¿Qué tanto se puede conocer de esa realidad? ¿A través de qué instrumentos? ¿Qué hechos sociales y jurídicos están presentes en ella? ¿Cómo relacionar teoría y práctica jurídica?

Son interrogantes que deben hacerse en el proceso de investigación; pues remiten a concepciones filosóficas, antropológicas, históricas, a una filosofía del saber jurídico y su epistemología, que sirvan de herramientas teóricas y conceptuales. Las respuestas a estos interrogantes deben conducir al aprendizaje en y para la investigación socio jurídica, a replantear problemas y a formular hipótesis pertinentes antes de encarar una supuesta solución. Con ello, se busca que docentes y estudiantes comprendan que los problemas jurídicos, por ser humanos, son complejos, que necesitan de diversas miradas disciplinares en cuanto intervienen varios factores en el proceso de su abordaje.

Sexto reto curricular: Saber aprender a obtener la información primaria y secundaria que se necesita de acuerdo con el tema y problema planteados
Una manera de enfrentar este reto, es familiarizar al estudiante de Derecho con las condiciones y requisitos para hacer investigación desde las categorías explicativas del tema y problema obteniendo la información pertinente. De la información documental recabada en un primer nivel, que la convierte en incompleta, es conveniente pasar a la intencionalidad de relacionar ideas, textos y revisión documental con las preguntas o hipótesis de investigación, para “pillar” argumentaciones contrarias frente al problema a fin de proponer algo nuevo.

En un segundo nivel se trataría de hacer “*descripción densa*” en relación con lo teórico (investigación teórica); que permita formular prioridades en cuanto al abordaje del problema. Todo ello, convoca las disciplinas conformantes del Plan de Estudios de Derecho de una práctica de in-

investigación socio jurídica para validar la pregunta o hipótesis de trabajo, lo que puede ayudar a precisar un norte y un método, un rigor, creatividad y crítica de las fuentes teóricas.

Séptimo reto curricular: Saber aprender a cómo organizar un proyecto de investigación socio jurídica

Si desde las áreas del conocimiento de un currículo de Derecho con sus respectivos componentes se asume cotidianamente el propósito de desarrollar investigación socio jurídica en el aula, no debe entonces, ser una tarea más para el estudiante en el proceso de organizar su propuesta de investigación, para que desde el primer semestre pueda alimentar y retroalimentar la problemática que vislumbra como objeto de investigación, pudiendo hacerlo con tranquilidad, eficiencia y con el debido asesoramiento por parte de profesores del Programa. Por ello, se recomienda que se tengan en cuenta los siguientes puntos esenciales para dinamizar la organización del proyecto:

1. Tener una bitácora de viaje del proyecto, lo que facilita organizar la información requerida.
2. Este plan permite a su vez, la organización inteligente, sistemática, precisa y confiable de la revisión bibliográfica relacionada con el problema a investigar.

Octavo reto curricular: Saber aprender a utilizar las estadísticas para el abordaje de la investigación socio jurídica

Las estadísticas se convierten en apoyo técnico para el análisis de los datos obtenidos; en tal sentido, son un soporte fundamental en el desarrollo de la investigación, en relación con la selección del tema y problema, del tipo de estudio y del diseño de investigación escogido.

Noveno reto curricular: Saber aprender a leer problematizadamente informes de investigación

Una lectura problematizadora en este sentido es la que es capaz de identificar hipótesis, tesis, problemas que se derivan de los informes:

leerlos críticamente en el sentido de conversar-argumentando las diferentes posiciones presentes en ellos. Por eso, es fundamental que a lo largo de todos los semestres se haga hincapié a no leer “de rodillas” sino argumentativamente. Ello, no es una clase de “expresión oral y escrita”, sino una tarea para todas las áreas de la formación de abogados; para poder avanzar hacia una lectura densa. El profesor acompañante sabrá utilizar su disciplina para saber interrogar un texto, que permita su evaluación, revisión o síntesis; esto, iría acompañado con la revisión bibliográfica que se haga en el desarrollo de la investigación.

Décimo reto curricular: Saber aprender a rendir informes, parciales y finales de investigación socio jurídica

Este último reto curricular, debe ser el esfuerzo colectivo de trabajo de todo el Programa Académico de Derecho, que convoque el desarrollo de competencias en la redacción de una lógica interna en cuanto al manejo gramatical del texto-informe. Ello, es importante en cuanto el estudiante-investigador deberá comunicar sus informes orales y escritos: entonces, debe enfilarse baterías hacia la capacidad de comunicar ideas claras, para que el egresado-abogado-investigador pueda interrelacionar con una comunidad los resultados de su investigación. En este reto, es importante también que sepa comunicar con claridad en el saber jurídico, esto es, conociendo su pertinencia, su terminología que hace parte del proceso de investigación. Recomendaciones en tal sentido:

1. Ejercicios de lectura desde todas las disciplinas.
2. Ejercicios de escritura, realización de ensayos, publicaciones en revistas.
3. Ejercicios de sustentación orales a través de eventos académicos.

Son competencias básicas para transformar y dar paso a un abogado-investigador integral, lo que invita a repensar los microcurrículos de las áreas de formación de abogados y los proyectos de aula del Programa, a fin de integrar holísticamente tales competencias.

EL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN SOCIO JURÍDICA EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

La curricularización de la investigación socio jurídica en un Programa de Derecho pretende impactar en las actividades de docencia, la gestión de los procesos formativos jurídicos, la Investigación + Desarrollo + Innovación (I+D+I), sobre el desarrollo regional y nacional, a fin de que los principales actores de la formación de abogados potencien los recursos humanos y financieros para que la ISJ se constituya en vía ineludible para el mejoramiento de la sociedad en general.

La puesta en marcha de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho, trae consigo consecuencias favorables para la inserción del abogado en el mundo de la globalización, es por ello, que estas Facultades al ofrecer esta investigación en la formación de sus profesionales, lo hace pensando, en que ella como generadora de conocimiento habrá de impactar el desarrollo de la sociedad en los campos de lo socio jurídico. Es así, que la investigación socio jurídica, viene a constituirse tanto para las propias instituciones universitarias, como para los procesos de modernización de la justicia, en un valor estimable para la toma de decisiones en cuanto a los procesos de materialización de los fines del Estado Social de Derecho en los distintos aspectos de la vida social, económica, política y cultural.

La ISJ al impactar en estos frentes, lo hará desde la formulación de proyectos de investigación estratégicos para pensar la justicia social en el país en el nuevo milenio, ofreciendo propuestas para el aseguramiento de un orden social, justo y digno; lo que viene a constituir, sin duda, la evaluación de resultados sociales en este campo de conocimiento, como es el saber jurídico, sobre la base de indicadores capaces de reflejar su repercusión sobre la calidad del servicio de justicia que se preste, en sintonía con los procesos nacionales e internacionales.

Colombia por su postura geográfica, está inmersa en el proceso de

mundialización de la sociedad del conocimiento, a la cual las universidades deben responder mediante la formación de un abogado del más alto nivel, refiriéndonos a la formación de un abogado-investigador. Para ello, la formación en la investigación socio jurídica, debe impactar en agregar valores en la educación que se imparte en las distintas facultades de Derecho para fomentar competencias deseables y con ello, incrementar los niveles de producción de conocimiento científico que aporten beneficios tangibles, palpables a la sociedad, y a la propia calidad de esta formación: se necesita de la formación en esta investigación, capaz de impactar a través de la generación y ofrecimiento de conocimientos teóricos y prácticos requeridos para la toma de decisiones respecto a cómo promover y desarrollar proyectos estratégicos de investigación en lo socio jurídico que se dirijan a posibilitar un desarrollo humano de calidad de la justicia pensando la Nación.

En este contexto, se adscribe la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho para implementar en el Sistema de Justicia colombiano un servicio humano con calidad mediante el trabajo por proyectos de investigación para impactar sobre sus futuros resultados.

Este ha sido un proceso de maduración institucional, sin dudas, paulatino, que recaba los esfuerzos de las diferentes trayectorias de las facultades de Derecho desde el quehacer de sus docentes, estudiantes e investigadores educativos, de sus directivos y gestores del conocimiento jurídico, como un cambio de mentalidad significativo, pero, que hoy se hace imperativo promoverlo a través de la curricularización de la investigación socio jurídica para impactar la calidad de la formación de abogados, en un franco diálogo con la realidad social, con la ciencia y la innovación tecnológica que vienen desarrollando los distintos Grupos de Investigación en el área del Derecho presentes en la plataforma Scienti de Colciencias, entendido como un esfuerzo mancomunado que conduzca a generar saber jurídico.

Contexto del desarrollo del impacto de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho

Impactar la calidad de la formación de abogados a partir de la implementación de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho, constituye un elemento de gran utilidad para apoyar la toma de decisiones en la formulación de políticas, estrategias y reformas en esta formación en materia de investigación para asegurar su desarrollo y promoción, a fin de poder impactar sobre sus prioridades y evaluación.

Pero este impacto a través de lo que pretende la curricularización de la investigación socio jurídica en los Programas de Derecho, lleva implícito en sí mismo el cómo lograrlo, lo que nos conduce al tema de cuáles indicadores son los más apropiados, ya sean cuantitativos o cualitativos, que es preocupación del respectivo Plan de Estudio de dichos programas, para “medir” su Proyección Social a partir de la dimensión deseada: impactar la realidad socio jurídica, para mostrar en el corto y largo plazo, indicadores favorables, en su evolución temporal, detectando fortalezas y puntos débiles, para establecer acertadas proyecciones sociales estratégicas desde el devenir mismo de esta investigación en la formación de abogados.

Se tiene que la investigación socio jurídica se ha planteado la necesidad de impactar el mapa de la formación de abogados, en lo que se relaciona con los impactos de su proyección en la sociedad derivados de las políticas de justicia social implantadas a partir de la promulgación de la Carta Política de 1991. En tal sentido, el esfuerzo que una facultad de Derecho realiza en procura de ofrecer una formación con calidad, a partir del impacto de los resultados que vienen desarrollando abogados-docentes-investigadores y estudiantes en sus distintos grupos de investigación, lo que coloca a las facultades de Derecho en una etapa de actualidad en la que es un imperativo la formación del recurso humano, llamado abogado, como un investigador de la problemática socio jurídica. Es esta la evolución en la que deben entrar estos programas

académicos, guiados por esta realidad y sus necesidades, para impactar acorde con sus recursos como un asunto social y como un paso superior e importante para evaluar la eficiencia y potencialidad de nuestro sistema de justicia.

Ventajas potenciales a impactar desde la investigación socio jurídica

La puesta en escena de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho en el nuevo contexto mundial, caracterizado por la globalización a escala económica, jurídica, cultural e informacional, requiere de la realización de cambios paradigmáticos en el campo de la formación de abogados por parte de las instituciones universitarias del sistema educativo colombiano. En este ámbito, los resultados a través de los indicadores del sistema judicial vienen a constituir una demanda obligada por parte de estas instituciones para innovar y producir conocimiento en el campo de la formación de quienes están a cargo de tareas de impartir justicia, como vendrían a ser los abogados e investigadores jurídicos.

Si se entiende por impacto, el cambio o conjunto de cambios duraderos que se producen en la economía, la sociedad, la ciencia, la tecnología y el medioambiente, mejorando sus indicadores, como resultado de la ejecución de acciones de I+D+I que introducen valores agregados a los productos, servicios, procesos y tecnologías, se hace entonces evidente que la promoción y puesta en marcha de la curricularización de la investigación socio jurídica, como parte de la estrategia de impacto de las facultades de Derecho, viene a constituir un cambio importante en la mentalidad de la gestión de los procesos judiciales, en la actividad social y en la propia investigación socio jurídica.

El impacto de la investigación socio jurídica en la sociedad viene a descansar en el posicionamiento social de los profesionales del Derecho en su trasegar, que logra en un contexto revalorizar los propios procesos de formación de las facultades de Derecho desde el campo de

la modernización del sistema judicial a partir de los indicadores de la gestión judicial, la investigación socio jurídica, la generación de saberes jurídicos, etc., así como poder establecer las más frecuentes relaciones con los entes internacionales judiciales, lo que implica la necesidad de que las IES se constituyan en baluartes principales del cambio paradigmático que conviene al país a través del establecimiento de un orden social justo y digno.

La implementación de la investigación socio jurídica a partir del impacto de sus resultados en el nivel de pregrado, presenta las siguientes ventajas fundamentales:

Efecto orientador

El impacto de la investigación socio jurídica mediante su curricularización busca dar respuesta a la problemática social de la justicia, pretende cubrir amplios espacios de investigación en los diferentes niveles del sistema judicial a través de propuestas investigativas-teóricas y su implementación práctica, lo que demanda de un compromiso de la docencia, la investigación y la gestión de los procesos formativos por parte de los abogados-docentes e investigadores, con una visión integral del contexto regional, nacional e internacional en lo jurídico, con una clara determinación de sus potencialidades y con profundos conocimientos pertinentes capaces de impactar con sus teorías, prácticas, investigaciones y aplicaciones.

Esta proyección social de la investigación socio jurídica posibilita una mayor capacidad de selección de los contenidos curriculares por parte de los abogados-docentes-investigadores, para focalizar los puntos estratégicos en procura de impactar la calidad de la formación de abogados en su quehacer jurídico, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación socio jurídica a nivel local, regional, nacional e internacional.

En esta dirección, un elemento importante es la distinción de los desti-

nos del impacto de la investigación socio jurídica, es decir, los sectores claves de la realidad socio jurídica hacia la cual deba dirigirse el esfuerzo fundamental de los resultados teóricos, prácticos de la docencia y la propia investigación. Esto sería, en un primer acercamiento, el desarrollo y fortalecimiento de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho pensando y transformando la práctica jurídica investigativa a través de la promoción de grupos y redes de investigación.

Efecto motivador de la investigación socio jurídica en la enseñanza de lo jurídico

La estrategia de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho a partir del impacto de sus resultados investigativos, busca canalizarla y motivarla para que ella esté presente en las diferentes áreas de formación desde Seminarios de Profundización y en la transformación de los diferentes productos y procesos formativos con capacidad de impacto en los destinos de lo socio jurídico.

Aunque la investigación socio jurídica, a través de sus productos y procesos son partes fundamentales del obrar de los Grupos de Investigación que apoyan los Programas de Derecho, se debe pretender que con los recursos que cuentan estos programas se busca fortalecerlos pues no cabe duda que ella está llamada a desempeñar y transformar la organización de los procesos socio jurídicos. Esto exige por parte de estas Unidades Académicas el apoyo para su fortalecimiento y una labor de seguimiento y acompañamiento.

Efecto integrador

Resulta imprescindible referirnos al papel central del impacto de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho como un factor canalizador del sistema judicial a partir de un Seminario de Profundización que se ofrezca **“Región, Nación y Justicia”** en el respectivo plan de estudio. De hecho, una visión organizacional formativa centrada en la obtención de impacto, no puede prescindir de esta relación, aten-

diendo a las necesidades de demandas sociales, a las propias potencialidades y a una adecuada gestión de los recursos humanos. Por ello, factores como la formación de abogados-docentes e investigadores adquiere una importancia crucial.

De acuerdo con lo expuesto en cuanto a la necesidad de fomentar investigaciones en el campo de lo socio jurídico en el momento preciso y de la forma conveniente pedagógica y curricular adecuada, está el hecho de que el impacto debe propiciar nuevos cambios en los resultados organizacionales o en la generación de conocimientos jurídicos para acompañar la enseñabilidad, la aprendibilidad y la generación de nuevas tendencias históricas y epistemológicas del saber jurídico en los procesos curriculares de formación de abogados-investigadores en las facultades de Derecho a fin de que ellas se posicionen con mejores resultados en los procesos de impactar la realidad socio jurídica.

Para que los cambios que se proponen desde el Pregrado de Derecho a través de los contenidos curriculares se consideren como impacto social en el desarrollo del mismo Programa como el resultado de acciones de investigación de innovaciones socio jurídicas se requiere que se organicen en las áreas de formación del plan de estudio las líneas de investigación y los Proyectos de Trabajo de Grado y otras acciones vinculadas a la proyección social del programa. Entonces, la investigación socio jurídica pretende impactar beneficios para la formación de abogados con unos destinos precisos:

- La generación de conocimiento en el campo intelectual del Derecho para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación socio jurídica.
- Incremento en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación socio jurídica, a través de la constitución de grupos de investigación en las facultades de Derecho que problematicen la realidad social.
- La promoción de la investigación socio jurídica mediante la creación regional de premios que estimulen la investigación en las facultades de Derecho.
- Contribución al cumplimiento de los procesos de calidad de la for-

mación de abogados.

- Contribución a la educabilidad del ser del abogado-investigador pensando en la Nación, Latinoamérica, el Caribe y el mundo.
- Contribución al desarrollo del medioambiente.
- Producción de conocimiento jurídico para el apoyo de su enseñabilidad y aprendibilidad.

Por todo lo anterior, y como efecto del proceso de globalización, el cual ha generado los requerimientos de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho, el encargo asignado al nivel de formación de una “masa crítica” ha sido trasladado hacia las responsabilidades de los abogados-investigadores, con el propósito de elevar la calidad de la formación disciplinar e investigativa de estos profesionales. La investigación socio jurídica, entonces representa para las facultades de Derecho un campo de importancia estratégica para cumplir con los compromisos que a través de la formación de abogados tiene con la sociedad: el crecimiento económico, la generación de conocimiento y el bienestar social, como está bien plasmado en la Constitución de 1991. Así, en las últimas décadas, los estudios de Derecho en el campo de la investigación socio jurídica han recibido una especial atención por quienes tienen la responsabilidad de promoverla, para optar por una mejor calificación en su desempeño profesional en el campo de la docencia, el litigio, en la dirección de los procesos judiciales o como investigadores.

Las exigencias de los procesos de investigación socio jurídica han derivado hacia el problema de la formación de abogados-docentes-investigadores, lo que a su vez ha incrementado las opciones curriculares, los recursos y los estímulos buscando mejorar la calidad de esta formación. En el caso de la curricularización de esta investigación, el diseño curricular construido tiene una implicación en el estudiante-participante y en el docente en las áreas relacionadas con la formación de abogados.

Por estas razones, suponemos que las cualidades específicas necesarias para mejorar cualitativamente la docencia y la investigación socio jurídica en los procesos de formación de abogados, y poder desarrollar-

la, como las actividades principales de los estudiantes del Programa de Derecho, permean la modelización del currículo y las actividades investigativas (Seminarios de investigación del saber jurídico, metodologías de investigación, colectivos de investigación) y la enseñanza de este saber durante esta formación. Es decir, cuando se desarrolla la ISJ en una asignatura se tiene como referencia la misión y visión institucionales, los objetivos generales del Programa en cuestión, los perfiles, así como las cualidades de un abogado-investigador, de un docente-investigador, así como la naturaleza de la disciplina, etc., de una manera tal que, a partir de estos referentes, a través de la investigación y la enseñanza se promuevan tanto la profundización de los conocimientos socio jurídicos de las áreas, como el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes.

El campo intelectual del Derecho se caracteriza por una dinámica permanente y sistemática de investigación por parte de abogados-docentes-investigadores y estudiantes de un Programa de Derecho que se incorporarán con sus trabajos en torno a líneas de investigación definidas por los grupos de investigación que apoyan el quehacer del Programa.

Estas condiciones generan una intensa actividad investigativa pensando la docencia, el currículo, la dirección de los procesos formativos del abogado, que ha provocado la necesidad de que a través de los Programas de Derecho, y teniendo como eje la investigación socio jurídica, se oriente y forme en las cualidades de un abogado-investigador.

LA INVESTIGACIÓN SOCIO JURÍDICA A TRAVÉS DE LAS ÁREAS DEL DERECHO PÚBLICO: EJEMPLIFICACIONES

La constitucionalización del derecho a la educación, un abordaje desde la investigación socio jurídica

Los Derechos en la Constitución de 1991

La Constitución de 1991 puede calificarse de *ambiciosa* por contraste con la de 1886, que era considerada *tacaña* en la declaración de *derechos civiles*. Frente a ella, la de 1991 en la Declaración de los Derechos,

es una norma amplia y detallada, que no tan solo regula los aspectos esenciales del *Estado Social de Derecho*, sino que configura y define la posición jurídica de los ciudadanos en sus relaciones con los poderes públicos y entre sí.

Es evidente que en los numerosos artículos dedicados en el Título II de la Constitución de 1991, o presentes en otros títulos y en la declaración de su Preámbulo se delimita el sistema de *Derechos* (artículos 11 al 40 y 44) abundan afirmaciones traducibles referidas a dignificar la persona humana. De una parte, el tránsito desde la violación permanente de los Derechos Humanos y con él a la democracia participativa y pluralista, entendida esta, como el estado político en el cual no solo es permitido, sino exigido el ser persona, con el deseo de plasmar constitucionalmente el mayor número de libertades anteriormente en entredicho; de otra, la propia ambigüedad de las circunstancias políticas que han acompañado el proceso de transición.

Ello explica, por qué el constituyente de 1991 pusiera énfasis en ampliar al máximo los derechos, dando respuesta a la sociedad colombiana, deseosa de encontrar en el texto constitucional sus libertades y aplicación inmediata. Resulta, por tal motivo, comprensible que las fuerzas políticas que más directamente concurrieron a la redacción de la Carta, llegaron a consensos, compromisos y comprensión sobre la necesidad de atribuir a los Derechos Fundamentales un protagonismo prioritario en el nuevo Estado Social de Derecho que pasa a ser un instrumento para la acción (García, 1993, p. 106).

La declaración constitucional de los *Derechos* se ha transformado en un punto de referencia obligado para cualquier discusión de carácter ético-político y en un paradigma para los valores fundamentales presentes en nuestra Constitución; ellos, entonces parecen llamados a llenar el vacío dejado por los códigos morales sustentados en una cosmovisión religiosa. Aquí, los valores son prioridades, asumidas por una persona o por una institución, que reflejan las imágenes internas y la visión del mundo de esa persona o de esa institución. Estos valores son

también transmitidos a los productos del esfuerzo humano como las obras que hacemos y las cosas que creamos. En el individuo, los valores son además prioridades elegidas que se ponen en práctica en la vida cotidiana y que recrean o disminuyen el desarrollo de la persona y de la comunidad de personas con las que vive y trabaja (Pascual, 1989, p. 54).

Papacchini, sostiene que para una buena comprensión de estos derechos, la única salida viable es la de intentar reconstruir, por medio del estudio de la genealogía y el desarrollo histórico de las reivindicaciones de derechos, una noción amplia, capaz de dar cuenta de las diferentes demandas de derechos y libertades fundamentales. Afirma, que en su configuración específica son un producto de la historia y de la modernidad, de manera que la reconstrucción del proceso a través del cual el sujeto de la modernidad va elaborando, ampliando y exigiendo sus reivindicaciones, constituye el camino más apropiado para tratar de comprender el sentido y alcance de esta noción (Papacchini, 1995, pp. 2 y ss.).

En tal sentido, se permitió que la alteridad se expresara con pretensiones propias y enriquecidas por la recíproca capacidad de expresar lo propio. Fue el caso de los grupos étnicos minoritarios. Solo así, la Carta Política dejó de ser experiencia de unos pocos para ser nuestra, de todos; así, se conformó una comunidad, la Asamblea Constituyente, un espacio compartido de subjetividades semejantes, en donde la preocupación esencial fue la construcción de una democracia respetuosa de la dignidad humana.

La configuración real de la dignidad humana depende de los elementos que articulen espacios, en donde la reflexión y las decisiones que llevan a la acción, están entreveradas de forma tal que los elementos normativos en la búsqueda del respeto por la persona, son también los que articulan una panorámica de la democracia. Por ello, para Savater, el discurso de los Derechos Humanos actúa como un anticoagulante político de los absolutos (Valencia, 1989, p. 6).

Construir un hábito, un *ethos* democrático, no solo requiere de la capacidad de aprender a escuchar a los otros, requiere también del fortalecimiento de la autonomía en un sentido plenamente kantiano, junto a la virtud cívica que posibilita entender otros puntos de vista distintos u otras voces. La formación racional de esta voluntad es un esquema procedimental que permite visualizar un doble ejercicio: el ético y el político para la institucionalización y la configuración de una identidad democrática y defensora de los valores fundamentales (Lara, 1992, p. 46) y desde un consenso democrático.

Dicho *consenso* es la recuperación del legado moderno: la formación racional de la voluntad, en donde él es una manera de discutir los conflictos surgidos por la disparidad de intereses, para llegar a la *situación del habla*, como un escenario contrastante que permite vincular las experiencias empíricas con las condiciones ideales para la comunicación racional.

Esta situación ideal de habla es un espacio sustraído a las presiones de la acción, porque todo es fruto del *consenso*, y su carácter ideal posibilita el campo neutral necesario para la discusión y en donde uno de los principales intereses compartidos es el de un reconocimiento mutuo, que solo es realizable si se alcanza a conformar una voluntad colectiva racional en la que podamos discutir y participar todos los interesados (Lara, 1992, pp. 52, 53).

Alexis, señala que el argumento de *consenso* es interesante en cuanto a exigencias sobre el contenido y la estructura de los Derechos Humanos y Fundamentales; constituye un elemento central de la fundamentación habermasiana de un sistema de derechos. Habermas formula la finalidad de su fundamentación como sigue: este sistema debe contener exactamente los derechos, que los ciudadanos tienen que guardar recíprocamente si ellos quieren regular su vida en común con medios del Derecho Positivo (Habermas, citado por Alexis, 1995, p. 119).

Lo anterior conduce a postular unas reglas para el consenso. Las principales son:

1. Todo el que pueda tomar parte en el discurso puede hacerlo.
2. a) Todos pueden cuestionar cualquier afirmación.
b) Todos pueden introducir cualquier afirmación en el discurso.
c) Todos pueden exteriorizar sus criterios, deseos y necesidades.
3. Ningún hablante puede ser impedido de ejercer la salvaguardia de sus derechos fijados en 1 y 2, cuando dentro o fuera del discurso predomina la fuerza.

Estas reglas, según Alexis (1995, p. 51), garantizan el derecho de cada uno a participar en el discurso, es así como la libertad e igualdad ponen de manifiesto el carácter universalista de la teoría del discurso.

La constitucionalización del derecho a la educación

La doctrina, con base en la propia experiencia de los textos constitucionales, suele distinguir tres grandes sistemas de positivación constitucional de los Derechos consagrados en ellos:

- a) Mediante cláusulas generales, es decir, declaraciones o postulados que enuncian genéricamente los valores o principios básicos (libertad, igualdad, dignidad humana, etc.) sin explicitar su contenido.
- b) A través de catálogos, o sea, disposiciones especiales que pormenorizan el alcance de los distintos derechos reconocidos.
- c) Según un sistema mixto que emplea, que tras el enunciado de los grandes principios sobre los derechos, generalmente llevados a cabo en el Preámbulo del texto constitucional, formula detalladamente en el articulado de la Norma el catálogo sistematizado de los principales derechos.

La “Ley de Leyes” colombiana responde a un sistema mixto, donde se distinguen los siguientes instrumentos distintos de positivación y son:

1. Valores superiores del orden jurídico-político constitucional.
Con esto, se alude a los derechos consagrados en la Constitución,

que vienen a representar la síntesis de los valores básicos. Allí, se indica que: *“El pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder soberano (...) y con el fin de (...) asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz (...).”*

De forma expresa define la Constitución como valores superiores de su ordenamiento jurídico: la participación, el pluralismo, el respeto de la dignidad humana, la solidaridad (Art. 1°).

2. Principios Constitucionales

Aquí quedan englobados una serie de principios dirigidos a delimitar las modalidades de ejercicio de todos los derechos, como también una serie de postulados encaminados a orientar la acción de los poderes públicos.

Así, el artículo 1°, prescribe que: *“Colombia es un Estado Social de Derecho...”* y que tiene como *“... fin garantizar la efectividad de los derechos y deberes consagrados en la Constitución...”* (artículo 2°).

3. Derechos

Son un numeroso grupo de derechos acogidos en el Título II (artículos 11 al 40 y 44) de la Constitución y positivados como tales.

4. Acción de Tutela

Nuestra Constitución, aparte de la positivación de los derechos recoge también normas dirigidas a su garantía, como es el artículo 86.

Alcance normativo del derecho a la educación, formulado como valor esencial de la dignidad humana

El sistema de positivación hasta aquí reseñado, invita a un análisis más detenido de algunos de sus aspectos de mayor interés como puede ser lo que atañe al significado para la educabilidad y la formación en los valores constitucionales, así como en el conocimiento de los instrumentos de garantías establecidos por el Estatuto Superior para la Tutela de los Derechos y Libertades.

Partiendo de una Teoría General de la Constitución, la normatividad de los valores se prueba por la existencia de un *plus* en todo el articulado referente a los derechos (artículos 11 al 40 y 44), con lo que se intenta subrayar su primacía, hasta el punto de determinar la inconstitucionalidad de las propias normas constitucionales y legales que contradigan su sentido.

A favor de la normatividad de los valores de la Constitución de 1991 se puede también aducir su protección reforzada en relación con los requisitos para la reforma constitucional, al considerarse como elementos esenciales del Estado Social de Derecho (artículo 377). De otra parte, una lectura amplia y extensiva de la función informadora de los valores constitucionales en su conjunto, expresados en los derechos, responde a un sistema de valores y principios de alcance universal que han de informar todo nuestro ordenamiento jurídico-político.

Avala también la tesis de la normatividad de los valores de nuestro Texto Básico la posibilidad de interponer el recurso extraordinario de tutela por la amenaza o vulneración de los Derechos Fundamentales.

Conviene, al propio tiempo, advertir que la necesidad del desarrollo legislativo de los derechos constitucionalizados como valores y principios, no debe conducir a interpretaciones que menoscaben o comprometan su significación normativa.

En un Estado moderno, cuya función principal reside en garantizar un orden social justo y digno, los derechos deben obedecer a reconocimientos de exigencias a valores previos del ordenamiento estatal, por cuanto, los valores no existen sin el hombre, que con ellos está en disposición de dar significado a su propia existencia. El centro o el *lugar* de los valores es el hombre concreto que existe con los demás en el mundo para realizar su propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida que se insertan en ese proceso de humanización del hombre (Ferreiros, *et al.*, 1979, p. 207).

Entonces, los derechos y valores consagrados en la Carta Política, actúan como garantías de la autonomía individual, es decir, como derechos destinados a maximizar y optimizar el disfrute de la libertad personal, así como servir de mecanismos de defensa frente a las injerencias de los poderes públicos y privados en la esfera de la vida.

Lo anterior permite señalar:

- a) Que dichos derechos constituyen un sistema de valores objetivos dotados de una unidad de sentido y que representan la suprema expresión del orden axiológico de nuestra sociedad. La existencia de esa unidad de sentido es lo que explica la razón de ser de la solemne afirmación constitucional de la dignidad de la persona en el artículo 1º de la Constitución: *“Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República... fundada en el respeto de la dignidad humana...”*.

Es una unidad de sentido que, a continuación, se reitera con la exigencia de que los derechos y libertades constitucionales sean interpretados de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU y los tratados y acuerdos internacionales suscritos por Colombia en materia de derechos; unidad que se refleja (artículos 11 al 40) en el reconocimiento constitucional de un contenido esencial de los Derechos, lo que supone aceptar que estos poseen un núcleo previo cuya objetividad deberá respetar el propio legislador.

- b) Pero, junto a esa unidad básica, nuestro orden axiológico constitucional responde a una estructura abierta y dinámica, corolario del pluralismo político consagrado también en nuestra Ley de Leyes como valor superior de nuestro ordenamiento jurídico.

Estas consideraciones nos reafirman, en la idea de que el planteamiento más apto para abordar y explicar la fundamentación e interpretación de nuestro sistema constitucional de derechos es desde el modelo kantiano que ve en la doctrina de la dignidad humana y de la autonomía moral, un instrumento eficaz como soporte de su ideal.

Se intentará reconstruir la concepción kantiana de la dignidad humana, analizando la manera cómo los diferentes derechos se sustentan y justifican apelando a este derecho básico de todo ser humano a un trato acorde con su valor intrínseco como miembro de la familia humana.

Con base en lo anterior, podemos llegar a una conclusión muy importante: que la fundamentación de los derechos formulados como valores supremos es una tarea inagotable, en la que se entrecruzan los procesos teóricos dirigidos a dilucidar su inspiración y contenido, con el empeño no solo de los juristas, sino de todos los colombianos por hacer de dichos derechos una experiencia tangible en la vida colombiana.

Sentido y alcance del derecho a la educación como valor consustancial a la dignidad humana

Kant es el filósofo por excelencia de la dignidad humana y es quizás el primer pensador de la modernidad que intenta sustentar de manera inmanente el valor no instrumental del ser humano; plantea la finitud y las limitaciones humanas y por encima de estas carencias, el hombre posee el privilegio de regirse por una ley asumida libremente por su propia razón.

Agrega, que esta libertad es el don máspreciado de la humanidad, puede engendrar grandes males, que parecerían comprometer el valor y la dignidad del ser humano; que todo ello, hace más meritorios los intentos de calificar un ordenamiento social fundado sobre el respeto a la igualdad, libertad y dignidad de todos.

Según Papacchini, lo verdaderamente importante para una teoría de los Derechos Humanos es la sustentación de la dignidad de cada uno de los miembros de la humanidad, que constituye el aporte más específico de la reflexión kantiana.

El respeto que yo tengo por otro, o que otro puede exigir de

mí –sostiene Kant en La Metafísica de las costumbres– es el reconocimiento de una dignidad en los demás hombres, es decir, de un valor que no tiene ningún precio, ningún equivalente con el que se puede intercambiar el objeto de estimación. Cada hombre tiene el derecho de exigir el respeto de sus similares; recíprocamente, está obligado él mismo al respeto de los demás.

La humanidad en sí misma es una dignidad, porque el hombre no puede ser tratado por nadie como un mero medio, sino que debe ser tratado siempre al mismo tiempo como un fin; precisamente en esto consiste su dignidad (su personalidad)... (Kant, en Papacchini, 1995, p. 240).

Un análisis del anterior texto nos lleva a la relación directa con la célebre fórmula del imperativo categórico: “*Obra de tal modo que veas la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo como fin y nunca solo como medio*”.

No hay que olvidar en este análisis que el imperativo de la dignidad, no es incompatible con el reconocimiento del hecho de que las habilidades y talentos de los individuos poseen más valor que los otros. Lo importante es que no se olvide que estos mismos sujetos, más allá de las diferencias, por encima de su valor relativo, poseen siempre al mismo tiempo un valor intrínseco por el simple hecho de ser humanos. En esta fórmula es importante anotar, que el respeto por la humanidad tiene que darse tanto en la persona de los demás como en nuestra propia persona (Papacchini, 1995, pp. 239 y ss; Papacchini, 1994).

El sistema constitucional del derecho a la educación en Colombia

Aludir a una unidad de sentido de los derechos constitucionales sugiere, la cuestión de la interdependencia o mutua implicación existente entre tales derechos; ya que la unidad de sentido no aparece como una

cualidad de las singulares formulaciones normativas de cada uno de ellos, sino como una característica de todos en cuanto a su conjunto.

No en vano, el proceso de sistematización de los materiales normativos es un fenómeno paralelo al de la formación del Estado moderno. De ahí, que precisamente la sistematización represente uno de los rasgos definitorios de los ordenamientos jurídicos modernos. En efecto, la sistematicidad permite un conocimiento, interpretación y consiguiente aplicación del Derecho, fundada en criterios precisos y rigurosos, antes que en el arbitrio o en el azar.

Esta idea de orden y regularidad, que irradia del conjunto normativo para proyectarse en sus partes integrantes, es la que permite concebir los derechos como un sistema y, de este modo, abordar su proceso hermenéutico como búsqueda del sistema de las personas singulares formuladoras de cada derecho.

La Constitución de 1991, como norma máxima de nuestro Estado Social de Derecho, al apelar a la noción de República unitaria respetuosa de los derechos, no hace sino reconocer que el conjunto de ellos responde a los principios básicos de: unidad, plenitud y coherencia.

a) Unidad, en cuanto su estructura constituye un todo único, claramente delimitado y específico, cuyas características informan y se manifiestan en cada uno de los elementos que integran: las normas se definen a partir de su pertinencia al ordenamiento jurídico. Ello, conduce a postular que todo ordenamiento jurídico posee una norma o regla fundamental que lo identifica, que orienta y dirige la interpretación y aplicación de las normas singulares que lo integran. En nuestro ordenamiento jurídico-político, la Constitución asume el papel de norma fundamental y en su cúspide aparece la estructura jerárquica del sistema como el conjunto de los valores presentes en los principios y en los derechos (Lasalle, 1994; Cortina, 1995).

- b) Plenitud, todo ordenamiento jurídico aspira a ser una estructura completa, en el sentido de ser autosuficiente para regular todos los supuestos que se suscitan en su seno, siempre que posean relevancia jurídica. El estatuto constitucional de los derechos se presenta como un sistema pleno, en cuanto pretende responder a todas las exigencias o necesidades básicas personales y colectivas de nuestra coyuntura histórica.
- c) Coherencia, esto es, la tendencia de todo ordenamiento jurídico-político a conformarse como un todo ordenado. Por ello, el sistema constitucional de los derechos expresos en nuestra Carta Magna supone la suprema expresión del orden axiológico de la comunidad, proyecta su unidad de sentido al resto del sistema normativo; siendo el postulado guía hermenéutico de todo ordenamiento, al tiempo religa la Constitución formal con lo material, la de los valores básicos comunitarios con garantía de eficacia, porque existe la razonable probabilidad de que la participación asegure la aceptación y su cumplimiento; y de parámetro formal, porque el proceso participativo no se realiza arbitrariamente a través de un puro decisionismo, sino respetando los cauces normativos constitucionales, que articulan la estructura operativa de la soberanía popular con el sistema de derechos en nuestro Estado Social de Derecho.

La clasificación del derecho a la educación en el sistema constitucional colombiano

La arquitectura sistemática de los derechos culmina en su clasificación constitucional. Así, nuestra Constitución conjuga un sistema de cláusulas generales con la catalogación casuística de tales derechos. Dicho catálogo corresponde básicamente al Título II, referido, de forma expresa, a *“De los derechos, las garantías y los deberes”*.

Al enjuiciar ese catálogo de Derechos Fundamentales se plantea la determinación sistemática a que obedece tal criterio clasificatorio.

En efecto, el texto constitucional de esos derechos responde a tres grandes criterios:

- a) Teleológicos, en función de los fines perseguidos por los distintos derechos.
- b) Materiales, en función del objeto, contenido o modalidades del ejercicio de los mismos.
- c) Formales, según los instrumentos de garantía dirigidos a su tutela.

Una aproximación inicial al sistema clasificatorio de la Constitución del 91 en cuanto a los derechos induce a considerar que obedece a un criterio material. Porque, en principio, parece que las subdivisiones del Título II, se inspiran en la dicotomía clásica que diferencia, por objeto, contenido y formas de ejercicio, los derechos personales, civiles y políticos, que corresponderían a los derechos del Capítulo I del Título II, de los derechos económicos, sociales y culturales (denominados en el Capítulo II, “*De los derechos sociales, económicos y culturales*”).

La razón de ser de esta opción sistemática constitucional, estimamos debe buscarse en la firme voluntad del constituyente del 91 de hacer de nuestra Constitución un texto normativo-valorativo, antes que una proclamación nominal o semántica.

Ello, obliga a reconocer la relación existente entre el horizonte a alcanzar por el sistema constitucional de los derechos y libertades y las condiciones reales que le sirven de punto de partida. Por eso, nuestra Ley básica, sin renunciar a promover la sociedad futura en la que todos los valores inscritos en la Constitución alcancen su plena realización y, para no perder su carácter normativo, en virtud del cual sus preceptos obligaban a los ciudadanos y los poderes públicos, se han visto en la necesidad de establecer una gradación en la eficacia jurisdiccional de cada uno de los derechos formulados como valores fundamentales en función de las condiciones que posibilitan su implantación.

El derecho a la educación asumido como valor que dignifica a la persona

Con independencia de las razones que han motivado y justificado la adopción del criterio formal de clasificación a que obedece la catalogación constitucional de los derechos, a efectos de este aparte, parece indispensable esbozar un cuadro sistemático de los principales derechos y libertades fundamentales formulados como valores atendiendo un criterio material, es decir, en función de su objeto y contenido, en cuanto los valores, son la medida por la cual una persona dirige sus acciones, define, interpreta o juzga los fenómenos sociales (Chaskel, 1992, p. 31).

Convencidos como estamos de que una cultura democrática en valores en la medida en que están relacionados constantemente con las experiencias que les dan forma y que los ponen a prueba, son resultados de forjar en cierta forma nuestro modo de vida y relacionados con su forma de valorar las cosas y de aplicarlas a su conducta (Rahts *et al.*, 1967, p. 30), permitiría la afirmación de tal cultura en la medida en que también los ciudadanos conozcan sus derechos y deberes constitucionales.

De ahí, que tomando como hilo conductor el curso de nuestra temática, se pueda trazar una aproximación al estatuto constitucional del derecho a la educación.

Entonces, partiendo del imperativo de la dignidad, es posible una derivación de lo que más fundamenta este derecho: leemos la Constitución y nos encontramos con normas y obligaciones, pero es evidente que estas tienen un derecho-valor del individuo a ser respetado en su persona, a no ser instrumentalizado, en palabras kantianas.

Por ello, la fórmula del imperativo cuando se presenta al hombre como fin en sí, nos sirve de hilo conductor para concebir el derecho a la educación como fundamental, formulado como valor esencial de la dignidad de toda persona.

El derecho a la educación concebido como Derecho Fundamental. El destino moral del hombre está sustentado en el valor superior de la educación, que debe ser propiciado por el Estado, la sociedad y la familia como fuerzas creadoras para el proceso de formación del ser humano en sus logros culturales y éticos que por medio de ellos se realiza.

Es necesario subrayar el hecho del respeto hacia este derecho y su reconocimiento como derecho básico a su existencia. Esta obligación vale también en relación con el desarrollo de nuestra personalidad, que a juicio de Kant no puede ser sacrificada sin más como un instrumento para fines externos (ampliación del poderío de un Estado, ideales políticos o religiosos, progreso de la ciencia, etc.) (Papacchini, 1995, p. 251).

Tal como ha quedado consagrado en la Constitución, artículo 67: *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia (...). El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que sería obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado...”*.

La fundamentación de este derecho requiere para su plena existencia de la creación o el reconocimiento de la sociedad, del Estado y la familia.

La educación es un derecho personal. Los derechos personales por ser de inmediata referencia al desarrollo de la personalidad humana, se consideran inherentes a toda persona e inviolables, explicitan y concretan los valores de la libertad y la dignidad humana en nuestro Estado Social de Derecho.

De ahí que, pese a la íntima conexión entre ese conjunto de derechos, se pueda trazar una distinción entre aquellos que prioritariamente se dirigen a la afirmación de la integridad moral de la persona, como expresiones concretas de su dignidad, y aquellos otros que persiguen la protección de su integridad física y el despliegue de su libertad.

Junto a estas garantías para la dignidad de la persona, nuestra Constitución establece una serie de derechos-valores tendientes a defender el derecho al crecimiento personal desde la educación.

En tal sentido, el reconocimiento constitucional al libre desarrollo de la personalidad (artículo 16) se especifica con la consagración de una serie de libertades: la libertad ideológica y religiosa (artículos 18 y 19), la libertad y seguridad personales (artículos 12, 17, 24, 30), las libertades consustanciales a una sociedad democrática: de expresión (artículo 20), así como de asociación (artículo 38) y también las libertades de enseñanza (artículo 38) (Mora, 2010).

La educación como un derecho civil. Los derechos civiles son la atribución de unas facultades o pretensiones jurídicas de los particulares frente a los poderes públicos. Ellos deben su denominación a la circunstancia de que, en sus formulaciones clásicas coincidentes con la génesis del Estado Liberal de Derecho, aparecían constitucionalmente garantizados únicamente a quienes tenían la condición de ciudadanos.

Dentro de esta categoría de derechos-valores, la Constitución de 1991 los reconoce y los proclama; se trata de unas garantías fundamentales para la calificación de nuestro ordenamiento jurídico como Estado Social de Derecho.

La educación como un derecho político. Los derechos políticos, son aquellos que permiten al ciudadano participar como miembro de la comunidad política a través del ejercicio –que es, a la vez, derecho y

deber– de determinadas funciones públicas. Se trata de derechos que hallan su fundamento en el principio de la soberanía popular, a cuyo desarrollo y conciencia se dirigen.

Dichos principios, en un sistema político pluralista, se realizan a través de los instrumentos de la democracia representativa, sin que ello implique que no se admitan también mecanismos de la democracia directa.

Entre los derechos políticos que actúan como cauce articulador de la democracia representativa, la Constitución de 1991 reconoce en el artículo 40 el derecho-valor a la participación política. Acoge también en su articulado otros derechos políticos que encarnan distintas formas de ejercicio de la democracia directa. Así por ejemplo, se reconoce la participación directa de los ciudadanos; dicha participación se efectúa a través del referéndum, plebiscito, consultas populares, revocatoria del mandato (Ley 134 de 1994), así como mediante el ejercicio del derecho de petición (artículo 23) y de la iniciativa popular legislativa.

Lo anterior, porque en un Estado de Derecho, gran parte de las iniciativas cívicas desembocan y se ultiman en el ejercicio de los derechos políticos que representan la clave del proceso a través del cual los individuos se integran a la sociedad y participan en la promoción y ejercicio del poder. Si considerados en el vértice de las libertades públicas los derechos políticos aparecen como instrumentos de articulación interna del orden democrático del Estado de Derecho, considerados desde el punto de vista de los ciudadanos, vienen a representar una progresiva ampliación de su conciencia y actividad política.

En suma, con estos derechos se posibilita, en el plano objetivo, la garantía de la legitimación democrática del poder, al tiempo que, en el subjetivo, se condicionan y delimitan las experiencias más decisivas en la vida social de los ciudadanos. Lo ha señalado la Corte Constitucional cuando sostiene que el corazón de la democracia es la promoción efec-

tiva de los derechos-valores políticos (artículo 40) que hacen parte de los derechos de la persona humana. El hombre solo adquiere su real dimensión de ser humano mediante el reconocimiento del otro y de su condición inalienable como sujeto libre. Los derechos de participación en la dirección política de la sociedad constituyen una esfera indispensable para la autodeterminación de la persona, el aseguramiento de la convivencia pacífica y la consecución de un orden justo (Monroy, *et al.*, 1993, p. 818).

Entonces, son derechos para la participación democrática. Para Vasak, los derechos políticos formulados como valores son necesarios para poder organizar la participación en los asuntos públicos de la comunidad a la que se pertenece (Newman, 1984, en Papacchini, 1995).

En tal sentido, la Constitución Política educa para su conocimiento, aprehensión y desarrollo desde la educación con sus aparatos formales instituidos y legitimados.

Con relación a estos derechos se insiste en la necesidad de que los ciudadanos participen activamente tanto en la elaboración de la Ley, como en el ejercicio del poder. Es por medio de estos derechos de participación política o democráticos que se reconoce y se garantiza la facultad que corresponde a los ciudadanos, por el hecho de serlo, de tomar parte en la actuación o desarrollo de la potestad gubernativa.

En fin, lo que alimenta estos derechos-valores democráticos es la confianza en la posibilidad de transformar el poder en una expresión de la voluntad general: el énfasis recae en la ampliación de la participación democrática, considerada como la mejor garantía para las libertades (Papacchini, 1995, pp. 47, 48).

Todo lo anterior, nos lleva a preguntarnos sobre la función de los derechos formulados como valores para la sociedad colombiana, para el

hombre y mujer como “centros de valores”, en cuanto estos no existen sin el hombre o la mujer, es decir, el hombre concreto que existe con los demás en el mundo para realizar su propia existencia, ya que las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en ese proceso de humanización del hombre (Ferreiros et al., 1979, p. 207).

La sociedad colombiana no sería lo que es actualmente sin la institucionalización y desarrollo real del derecho efectivo a la educación. Las normas-valores de los artículos 67 y 68 sancionan el estatuto del derecho a la educación, junto a aquellos que consagran la forma de Estado, la familia y la sociedad (artículos 1º, 42), y son las decisiones para definir el modelo constitucional de nuestra sociedad como un Estado Social de Derecho. Eso, permite establecer un estrecho nexo de interdependencia, genética y funcional, entre el Estado Social de Derecho y ellos, por cuanto dicho Estado exige e implica para serlo su garantía, mientras que estos exigen e implican para su efectividad al Estado Social de Derecho. De otro lado, el tipo de Estado que se proclama en el artículo 1º depende del alcance y significado que en ellos se asigne al derecho a la educación, que a su vez, ve condicionado su contenido por el tipo de Estado formulado.

La concepción del derecho a la educación formulado como valor en nuestra Constitución, determina la propia significación del poder público, al existir una íntima relación entre el papel asignado a tales derechos y el modo de organizar y ejercer las funciones estatales. El derecho a la educación constituye la principal garantía con que cuentan los colombianos, en el sentido de que el sistema jurídico y político en su conjunto se orientará hacia el respeto y promoción de la persona humana, en su estricta dimensión individual o conjugando esta con la exigencia de la educación como un bien colectivo, como corolario del consustancial compromiso social y colectivo de la vida humana. En este sentido, el derecho a la educación se presenta en la normativa constitucional como un conjunto de valores objetivos básicos, tal como lo ha

sostenido la Corte Constitucional, guardiana e intérprete de la Constitución (Monroy, 1993, p. 919).

Durante el debate de este derecho en la Asamblea Nacional Constituyente, él fue el resultado del acuerdo básico de las diferentes fuerzas sociales, logrado a partir de relaciones de tensión y de los consiguientes esfuerzos de cooperación encaminados al logro de metas comunes.

Por ello, el debate en dicha Asamblea correspondió a un derecho importante de cometido legitimador de la forma constitucional de nuestro Estado, ya que constituye los presupuestos del consenso sobre el que se debe edificar la sociedad colombiana; en otras palabras, su función es la de sistematizar el contenido axiológico objetivo del ordenamiento democrático al que los colombianos prestan su consentimiento y condicionan su obediencia, desde la educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad de los Derechos Fundamentales, valores mirados como consustanciales en nuestra Carta Magna.

Comporta también la garantía esencial de un proceso político abierto, como elemento informador del funcionamiento de nuestra sociedad como democrática, participativa y pluralista.

Por ser la educación expresión del conjunto de valores o decisiones axiológicas básicas de la sociedad colombiana, el derecho a la educación contribuye con la mayor amplitud y profundidad a conformar el orden jurídico infraconstitucional. Se trata, como expresamente ha reconocido la Corte Constitucional, de tomar como punto de partida para cualquier actividad encaminada a la interpretación o aplicación del Derecho, el postulado básico, según el cual, los Derechos Fundamentales formulados responden a un sistema de valores y principios de alcance universal que han de informar todo nuestro ordenamiento jurídico (Monroy, 1993, p. 919), y aquí es donde entra la educación a jugar un papel de formar para una cultura democrática en valores desde la escuela o la universidad.

En su dimensión subjetiva, el derecho a la educación formulado como valor determina el estatuto jurídico de la educabilidad de los deberes y obligaciones de los colombianos, lo mismo en sus relaciones con el Estado que sus relaciones entre sí.

Este planteamiento obedece a una concepción puramente formal de la igualdad entre los diversos miembros de la sociedad. Pero, es un hecho notorio que esa igualdad formal no supone una igualdad material, y que en ella, el pleno disfrute del derecho a la educación, en muchas ocasiones, se nota. De ahí, que el tránsito del Estado de Derecho al Estado Social de Derecho haya supuesto, en este plano, la extensión de la incidencia de este derecho hasta el nivel de básica, ciclo secundaria como obligatorio.

Entonces, tenemos que la Constitución de 1991 y, con ella, el derecho a la educación deben ser vistos como el proyecto por construir y reconstruir continuamente un proyecto de vida que debe promoverse como objetivo fundamental de la sociedad colombiana en donde este derecho formulado como valor superior tiene un peso absoluto con respecto a las razones de Estado (Papacchini, 1997, p. 272).

La característica esencial de la Constitución de 1991: democrática y educadora

Todo lo anterior permite acercarnos a un rasgo sobresaliente de nuestro Texto Fundamental: promueve una educación democrática.

Una constitución democrática a través de una educación democrática

La Constitución de 1991 es abiertamente democrática, en el sentido que su discurso está inscrito dentro de un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas desde donde está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados (Bobbio, 1992, p. 9).

Apreciamos en esta tendencia la influencia de ideologías amigas del pluralismo. El Estado Social de Derecho colombiano, democrático, pluralista y participativo es la fuerza de gestación de este proceso.

Este matiz democrático rodea la Asamblea Nacional Constituyente integrada por diversas expresiones populares. Fue una integración democrática y la aprobación desde el Preámbulo hasta los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales están por el clamor popular.

Donde con claridad indiscutible está el espíritu democrático de la Constitución de 1991 es en la garantía de los fines esenciales del Estado (artículo 2º): servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes, facilitar la participación de tareas en las decisiones que la afecten, de igual manera la connotación de nuestra Constitución como educadora y democrática, la presenciamos en el Preámbulo, en el sentido de fomentar el conocimiento, del cual emanan los demás bienes.

Desde el derecho a la educación se promueve una pedagogía hacia la efectividad de los derechos. Retomemos su Preámbulo, su razón de ser, para relieves esta característica primordial:

El pueblo de Colombia en ejercicio de su poder soberano (...) con el fin de asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad (...), la libertad y la paz...

Está palpable que el Estado colombiano se estructura en el respeto de la dignidad humana, en la primacía de los derechos inalienables de la persona (artículo 5).

Es la concepción universalizante de que “tales preceptos, en su conjunto representan la más vigorosa cruzada a favor de la vida, la dignidad y la libertad que se materialicen en el Estado colombiano” (Uribe, 1991).

Por ello, la Constitución de 1991 detalla un Estado respetuoso de tales derechos y compromete en tal sentido a la educación, señalando en su artículo 67 que su cometido es asegurar los fines esenciales del Estado dentro de un orden político, económico y social justo.

La Constitución de 1991 modela una presidencia para una República obligada a respetar y garantizar los derechos y libertades de todos los colombianos (artículo 188). Ahora, so pretexto del orden, los poderes presidenciales y las razones de Estado no pueden conculcar los Derechos Fundamentales; aquellas no tienen cabida en la Constitución de 1991.

Se ha dado paso a la efectividad de los principios y derechos consagrados en la Constitución: el orden es lo secundario y el valor intangible es el respeto de los derechos por el Estado. Por ello, el artículo 85 estableció la efectividad inmediata de los derechos y el artículo 86, su protección inmediata a través de la Acción de Tutela.

La Constitución de 1991 busca promover, desde la educación, una democracia participativa y pluralista. Entendemos por “*pluralismo*”, la ostentación que hace un Estado democrático en cuanto a la existencia de diversas tendencias ideológicas dentro de él, lo cual lleva como consecuencia la participación de diversos grupos y corrientes en la conformación del poder político.

Pues bien, lo vigente ahora es un enunciado de filosofía política tolerante, como aquella mirada respetuosa que hacemos del otro, reconociendo que es diferente a nosotros, es una filosofía amiga de la diversidad dentro de la unidad con grandes repercusiones para una convivencia pacífica y tolerante (Fetscher, 1994).

Hacia una semiología de la Constitución de 1991: su poder educador

Ya presentes las características de la Constitución de 1991, agotamos

este aparte, delimitando la eficacia simbólica que prevalece en su texto y filosofía. Con la llegada de la nueva Constitución, todo un simbolismo en torno a ella se ha expresado; el poder de su imagen es tal que el pueblo colombiano se siente simbolizado en ella, espera sentirse elevado con ella, transportándose hasta los niveles más altos de empatía, convivencia y solidaridad.

Estas clases de respuestas es lo que constituye este tema, no las construcciones intelectuales del político o del gobernante o la cultura de la sensibilidad de las personas educadas en general.

Nuestro interés se centra en las respuestas demasiado expansivas, que en últimas, expresan la “*eficacia simbólica*” de la Constitución y nos llevan a referenciarla como un código de valores, mirando el interés político que se esconde detrás de una redacción cuyo valor se encuentra principalmente en aquella parte de su contenido explícito que por diferentes razones no se traduce en las consecuencias que se esperarían de su lectura. Interesa el estudio del lenguaje visto como una semiótica que puede ser utilizado para materializar el alcance de algunos valores, atenuar intereses contradictorios, consagrar valores subrepticios, justificar acciones que recogen otros valores (García, 1993, p. 25).

¡Hasta qué punto puede ser eficaz la Constitución! y ¡qué amplia gama de funciones eficaces, edificantes tiene! ¿Qué sentido tiene realmente la imagen de la Constitución en los efectos que se le atribuyen?

Así, la Constitución de 1991 se presenta como la institución simbólica de la sociedad colombiana para satisfacer las necesidades sociales a las cuales dice responder una institución, como imaginarios sociales; en donde “*lo imaginario esclarece el fenómeno político*” como anota Balandier (1994).

De esta manera, el sistema social establece un “*Código de Valores*” a

partir del cual se diferencia lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo, etc., todo lo que no puede ser tratado a partir de este código es algo de lo cual no puede hablarse, no porque sea falso o porque esté prohibida su anunciación, sino simplemente porque no tiene sentido, no es una comunicación.

En tal sentido, se necesita de un reconocimiento político, porque como bien lo anota Levi-Strauss, en *El hechicero y su magia*, la credibilidad colectiva en la curación chamánica es fundamental. No se trata, anota el autor, de que el reconocimiento del poder del chamán por parte de su público sea importante para el éxito de la curación, es que esta misma solo se explica por la existencia de tal reconocimiento (Lévi-Strauss, 1984, p. 163).

En la práctica de la puesta en marcha de la Constitución de 1991 existe un tipo de eficacia que se vale del mismo mecanismo simbólico que le permite al chamán tener éxito en sus operaciones curativas. Entonces, la importancia de este tema en el contexto de nuestro análisis reside en el hecho de aceptar como incuestionable el poder que ejerce la pedagogía de la imagen de la Constitución, hasta el punto de creer que su poder de concreción puede afectar, no solo emocionalmente a todo un conglomerado, sino las formas en que se representa y que tiene consecuencias de largo alcance en la manera de comportarse una sociedad. En cualquier caso, está claro que ese poder o “eficacia simbólica” de la Constitución se debe a una cierta identificación entre el esperanzado y lo que ella representa.

Los textos de enseñanza, los medios masivos de comunicación, los discursos de gobernantes y políticos recrean esa imagen esperanzadora y el oyente o el lector se sentirá atrapado por el parecido paternalista que es y quiere ser la Constitución en el problema de la identificación con la imagen, lo que conduce primero a conocerla y luego a exigir que la eficacia simbólica se transforme en eficacia práctica hasta el máximo

de elevación espiritual del Estado Social de Derecho que a través de los fines esenciales buscan esa eficacia.

¿Realmente puede un texto simbólico como la Constitución hacer todo lo preceptuado en sus 380 artículos? ¿Puede llegar a afectar en tal grado y ser tan consolador? ¿Por qué se cree que la imagen de la Carta Política puede desempeñar tales funciones y resultar tan eficaz para el gobernante de turno?

Para el humilde colombiano puede haber conseguido o no el propósito esperanzador que se le atribuye, pero, toda su institucionalidad se basa en un juicio sobre la eficacia de la imagen nacida de la creencia en su inevitable poder; y no basta con aceptar como innegable esa creencia social, pues muestra claramente que es el reflejo de una realidad cognoscitiva.

Recordemos que la Constitución hace posibles tantas cosas, que van desde la protección de un derecho, hasta el otorgamiento de los derechos sociales, pasando por la obtención de un crédito agropecuario. Aún así, debemos preguntarnos ¿Por qué ese poder de la creencia de que la Constitución es la panacea a los males de la Nación colombiana?

Aunque se tratara de una cuestión que tiene que ver con una cultura política, de un acto ritualizado, debemos preguntarnos por los orígenes históricos de este comportamiento. Para ello nos servimos de la ayuda de la semiótica en cuanto esta estudia los procesos culturales como procesos de comunicación y toda cultura es comunicación, según Eco. Respecto a lo anterior, sostiene este autor, que todos los fenómenos culturales pueden convertirse en objetos de comunicación, pero también que las unidades culturales pueden considerarse como sistemas de significados que obedecen las mismas leyes de las formas significativas (Eco, 1986, pp. 33, 38, 49).

Eco, en su obra sobre el signo, sostiene que toda cultura, se considera como un sistema de sistemas de signos (...), así la semiótica se convierte en la forma científica de la antropología cultural. Anota, que toda la cultura, los ritos, las instituciones, las relaciones sociales, las costumbres, etc., no son otra cosa que formas simbólicas en las que el hombre encierra su experiencia para hacerla intercambiable (Eco, 1988, p. 182).

De igual manera, Geertz, sostiene que el concepto de cultura es esencialmente un concepto semiótico, en cuanto creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considera que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de significaciones, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1995, p. 27).

En este sentido y con ayuda de la semiótica podemos entrar a abordar las representaciones sociales, los imaginarios de una sociedad por ser en sí mismos significativos, para el proceso de consolidación del Estado Social de Derecho a través de la educación.

En cuanto tal, las diversas formas de expresión con que se señala a la Constitución, entran al “comercio lingüístico” (Eco, 1988, p. 107), según expresión de Eco, y cada palabra, o mensaje en torno a ella, se presenta como una unidad de valor de uso, o sea, estar en condiciones de satisfacer cualquier necesidad comunicativa, para asumir un valor de intercambio. De esta manera, la palabra como signo tiene la propiedad de poder ser usada para la comunicación y es aquí donde reside su valor de uso.

Específicamente, el valor de una palabra se materializa o se hace realidad convertida extrínsecamente en valor de intercambio cuando entra en funcionamiento en el habla real donde cumple funciones expresivas y comunicativas. En el acto de comunicación, nosotros como interlocu-

tores, nos enfrentamos a la especificidad del valor que ideológicamente se le ha otorgado a las palabras de un mensaje.

Así, las palabras no son sino materialidades con una capacidad para aportar condiciones y poner a significar las palabras para generar mensajes o discursos matizados ideológicamente; son ejemplos los casos siguientes: “*La Constitución es la verdad del pueblo*”, “*La Constitución es la Ley Superior*”, “*La Constitución es el porvenir de Colombia*”, etc.

El arquetipo reside en la tendencia a representarnos tales motivos, representación que puede variar considerablemente en los detalles sin perder su esquema fundamental.

Esto confirma en todo caso que la imagen que la Constitución proyecta, ha sido capacitada para representar tanto lo que existe físicamente, de lo que cuenta la percepción, como los fantasmas del imaginario individual o colectivo.

Se trata de considerar la Constitución desde un punto de vista semiológico, contemplada como producto del querer de un pueblo, como imagen-objeto cuyas significaciones no se reducen únicamente a lo político-jurídico.

La Constitución no vale solo por aquello que establece, sino por la aproximación socio histórica que autoriza; así se explica que el análisis no recaiga forzosamente sobre la obra en su totalidad, sino que puede basarse en proyectos pedagógicos como instrumentos del querer de su artículo 41, cuando establece que en las instituciones de educación, oficiales o privadas, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de participación ciudadana, por ello, a través de dichos proyectos el Estado encontraría los medios para su divulgación.

En tales condiciones, no ha de bastar que nos pongamos a analizar artículos, capítulos o títulos, sino interpretar por igual en la Constitución la forma cómo ella se produce, su estructura, su filosofía, su practicidad, las relaciones de las partes con el todo, sus actores, etc. Tal vez así entendamos no solo la obra en su totalidad, sino también las realidades que ella expone.

Considerar la imagen pedagógica de la Constitución es establecer la relación de documento-imagen a documento-escrito, en tal sentido hay que saber interrogar, leer y decodificar el documento escrito como también debemos hacerlo con el documento imagen.

¿Cómo leer entonces la Constitución como imagen? Hay que leerla como un texto de cultura, en cuyo contexto podemos ver el poder de función de la imagen, en donde ese texto de cultura es documento activo y es pues, público; entonces, la Constitución así es pública porque su significación lo es. En términos de Geertz, nada es más necesario para comprender lo que es la interpretación y aplicación de la Constitución y hasta qué punto es interpretación de una comprensión exacta de lo que significa –y de lo que no significa– sino atendiendo a las interpretaciones que hacen de su experiencia personas que buscan el amplio texto-imagen; siguiendo el análisis del discurso social, indagando por su valor y sentido. Hacer esto es considerar las dimensiones simbólicas de la acción social arte, ley, moral, etc., no es apartarse de los problemas de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción; por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas (Geertz, 1995, pp. 36, 40).

La Constitución dentro de tal contexto es una pedagogía de la imagen y centro de poder de la imagen, en la que encontramos códigos de la imagen: “Normas”, “Ley de leyes”, “Estatuto superior”, “Ley fundamental”, “La Biblia de todos los colombianos”, “Manual de convivencia ciudadana”, “Tratado de paz”, etc. Imagen y poder se conjugan en la Constitu-

ción, es el poder del símbolo: “*La Constitución manda*”, “*La Constitución garantiza*”, etc.; en tal sentido, ella es un arquetipo de virtudes que comparte un poder que le deviene del pueblo como entidad soberana.

El carisma de la Constitución, como signo de convivencia ciudadana se construye en términos del imaginario popular, en cuanto ella se reproduce en la mente del colectivo como esperanza: la Constitución es el querer viviente del pueblo, es la simbólica del futuro; entonces, este documento escrito y simbólico es susceptible de muchas lecturas, pero aquí se resalta la lectura semiológica de la imagen de la Constitución como la de un pueblo por establecer “*un orden político, económico y social justo*”.

Queremos señalar, por ejemplo, que la simbólica del título sobre “*derechos y garantías*”, no proviene de una actitud deliberada de manipulación política por parte de los delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Estos derechos y libertades presentes en el Título II (artículos 11 al 40 y 44) presentan una “*eficacia de figuración*” ya que poseen un tipo de aplicación que consiste justamente en la difusión de un símbolo. Se trata de normas que cumplen la función de crear una representación a partir de la definición de un estado de cosas o de la promoción de un valor. Más que de una norma, se trata de una enseñanza, de una marcha de un Estado Social de Derecho respetuoso de normas de valor. Son actos de formación ciudadana de educación en valores de convivencia que quiere la Constitución. Así, en relación con la familia, el artículo 44 es bastante significativo cuando afirma que son derechos de los niños “*... el no ser separados de sus familias, el amor, la recreación...*”, en cuanto a la enseñanza de ciertos valores el artículo 67 afirma: “*... La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...*”.

Esta actitud es el resultado de una estrategia política según la cual, la referencia a valores fundamentales no puede ser entendida cabalmen-

te si se le mira desde un punto de vista jurídico, su enunciado debe ser apreciado como un símbolo, con un contenido de moral social, en el cual se evocan valores de paz, convivencia e integración para los colombianos. Lo mismo se hace con relación a la creación de los derechos sociales y colectivos, siendo un primer paso hacia la consecución de los mismos a través de enunciados como: *“El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia”* (artículo 43); *“El Estado garantiza a las personas de la tercera edad los servicios de la seguridad social integral y el subsidio alimentario en caso de indigencia”* (artículo 46); *“Todos los colombianos tienen derecho a vivienda digna”* (artículo 50); etc. Estos artículos reseñados, son algo mejor que el vacío total de normas. El texto de derechos, según esta opinión, puede jalonar a la sociedad hacia la toma de conciencia hacia ellos, de tal manera que se logre una presión sobre el Estado para que los haga efectivos: es la efectividad de la eficacia simbólica.

El concepto de discrecionalidad en el quehacer de la Administración Pública

Presentación

A través de la puesta en marcha del nuevo orden jurídico y político a partir de 1991 el ejercicio del poder discrecional de la Administración Pública relacionado con la Constitución Política permite configurar un nuevo lenguaje de tal ejercicio en sus correspondientes prácticas y discursos, para comprender la relación entre discrecionalidad y el principio de legalidad, como fenómeno que habrá de permitir la construcción de un nuevo concepto de discrecionalidad presente en el ejercicio cotidiano de la Administración y sus implicaciones en el respeto y valoración de la dignidad humana.

Un análisis inicial, necesario, sobre esta realidad socio jurídica, nos pone en evidencia de cómo varían las concepciones de la discrecionalidad administrativa en el tiempo, lo que muestra la imagen que juega la Carta Magna en tales conceptos.

Para explicar el peso que en la Administración Pública se le concede a la discrecionalidad administrativa, es preciso recurrir al método de “rastrear” esta noción para explicar sus características y funcionalidad, a partir de un consolidado teórico desde la doctrina, entendido este procedimiento como la búsqueda del concepto en las relaciones de la Administración con sus administrados. Es así, como puede llegarse a interrogar el accionar de la Administración y lo que el concepto mismo representa en el Derecho Administrativo.

Es evidente, que el concepto de discrecionalidad domina el quehacer de la Administración Pública en las prácticas y discursos de su organización y funcionamiento, siendo su expresión más visible, como un dispositivo cargado de poder y de opciones implícitas en el Derecho Administrativo, en la medida que se impone una definición desde lo constitucional y legal, como aquella manera de cómo objetivar los fines del Estado, mediante una serie de procedimientos, instrumentos, recursos, etc., para hacer más eficaz este cumplimiento. En tal sentido, este concepto significa reflexión-acción para la Administración en relación con sus administrados porque a través de sus prácticas y discursos, que son sometidas a una revisión permanente por parte de ella misma, y por la jurisdicción de lo contencioso, se responde así a los cambios emanados del ordenamiento jurídico-político de 1991 y a los progresos del Derecho Administrativo.

Lo anterior implica, entre otras cosas, que sean ajustadas las prácticas de la Administración a este ordenamiento, que sostiene la construcción de un nuevo orden social justo y digno, a partir de los procesos y requerimientos que se le hacen a la Administración Pública, lo que en últimas, conlleva a considerar en sus actuaciones al principio de legalidad como principio rector del quehacer de la Administración. Así, veríamos que sus distintas actuaciones, que siempre son prácticas reglamentadas y discrecionales que producen un tipo de discrecionalidad ajustado a la Constitución Política.

De esta forma, las actuaciones de la Administración Pública se expresarán acorde con el Texto Superior y las correspondientes interpretaciones doctrinales que son las escuelas de pensamientos nacionales o extranjeras, que ayudan a organizar un accionar orientado hacia un tipo particular de discrecionalidad. En todo caso, el concepto como categoría histórico-jurídica y cultural expresa, promueve, sanciona y consagra una cierta organización de la Administración y, a través de sus mediaciones, se comprende el papel, por ejemplo, en la expedición de sus actos administrativos.

ALGUNAS EJEMPLIFICACIONES CONCEPTUALES

En lo que podríamos llamar una geografía conceptual y teórica de la discrecionalidad administrativa seguimos a Beltrán de Felipe (1995), quien señala que hay diferentes exponentes que, por un lado, relacionan la discrecionalidad con los intereses generales; por el otro, quienes la ven en la discrecionalidad como posibilidad de elección, problemática esta que ha sido perfilada en el Derecho Administrativo como resultado de la aplicación de la perspectiva de la Administración Pública, en el sentido formulado por Giannini, para quien la discrecionalidad no es otra cosa que la valoración o apreciación que la Administración realiza de dicho interés público, valoración que se traduce en una dialéctica entre los intereses implicados en el caso bajo examen, a ser realizada por el órgano competente de la siguiente manera: dicho órgano se encuentra jurídicamente obligado a actuar en pro de la concesión de un interés primario que, de ordinario, le viene señalado por el ordenamiento. Hay otros tratadistas que intentan conceptualizar la discrecionalidad desde la perspectiva material, como Marzuoli, quien afirma que consiste en la determinación de aquella decisión que, en supuesto fáctico concreto, debe adoptarse para alcanzar la satisfacción del interés público, recurriendo al efecto a una comparación y atribución de valor a los distintos intereses involucrados en el supuesto examinado (Marín, 2007).

Discrecionalidad e intereses generales

Desde Bernatzik (1886) distintos autores han definido la discrecionalidad

dad en relación al interés público o general. En tal sentido, la definición más conocida es la de Giannini. Para este autor discrecionalidad significa valoración o apreciación por la Administración del interés público. Esta valoración se concreta en una dialéctica entre intereses que realiza el órgano administrativo competente; el órgano en cuestión ha de actuar para la consecución de un interés primario (el interés general) que le viene en general dado por el ordenamiento. En Alemania Forsthoff (1958) se refería a que hay conceptos de valor (eminentemente políticos) en los que no hay que eliminar la facultad discrecional: el interés público, el interés del Estado, el bien común. En España Nieto (1991), subraya la vinculación entre discrecionalidad e intereses generales. García Trevijano Fos (1964) proponía una noción donde discrecionalidad es ante todo ponderación valorativa entre intereses. Para Sainz Moreno (1976) la noción de interés público constituye el núcleo de la discrecionalidad administrativa, la esencia de toda actividad discrecional lo constituye la apreciación singular del interés público realizada conforme a los criterios marcados por la legislación.

Discrecionalidad como posibilidad de elección: el margen de apreciación

Beltrán de Felipe establece un segundo grupo de definiciones que denomina formales o negativas, que hacen hincapié en considerar la discrecionalidad como un espacio o ámbito de decisión no regulado o solo parcialmente regulado por el Derecho, que el ordenamiento, y en concreto el legislador, ha otorgado a la Administración; como esa parcela decisional que, generalmente está prevista en una norma habilitante, dejando un espacio vacío que ha de ser rellenado por la Administración con criterios no necesariamente explicitados por el Derecho.

Opiniones doctrinales

El autor arriba mencionado anota que Forsthoff (1958), relaciona discrecionalidad e interés público, definiéndola del modo siguiente: es un ámbito de acción y decisión, una elección entre varias formas de com-

portamiento igualmente posibles: hacer A o hacer B o abstenerse de toda acción (...), es una elección de comportamiento en el marco de una realización de valores. A su vez, Bullinger (1987) parece defender la idea que criticaba Venezia, que la discrecionalidad es el margen de libertad que se deriva para la Administración Pública cuando su actuación no está completamente predeterminada, de tal manera que se configura como un margen de independencia o autodeterminación de la Administración frente a los Poderes Legislativo y Judicial. Beltrán de Felipe, hace un barrido doctrinal para indicar, que en Francia la discrecionalidad la encontramos en autores como Hauriou (1921), Bonnard (1923), Waline (1930), quienes sostienen que se trata de autonomía jurídica o poder de libre apreciación. En Alemania, Bandura (1984) y Brohm (1993), y en el Reino Unido, De Smith (1986) escriben que la discrecionalidad supone poder elegir entre diversas alternativas de actuación. En España, por ejemplo García de Enterría y T.R. Fernández (1993) afirman que la discrecionalidad es esencialmente una libertad de elección entre alternativas igualmente justas, entre indiferentes jurídicos porque la decisión se funda en criterios extrajurídicos no incluidos en la ley y sometidos al juicio subjetivo de la Administración. Anota Cassagne (2009) que en España, en el marco de reducir el ámbito de la discrecionalidad, la doctrina acudió a la teoría alemana de los conceptos jurídicos indeterminados.

De acuerdo con las anteriores conceptualizaciones, cuando se trata de describir los efectos más señalados del concepto de discrecionalidad administrativa como su dispositivo de actuación, el Derecho Administrativo lo concibe como el concepto que plantea la cuestión de factores internos y externos que pueden explicar las variaciones históricas o nacionales de su peso funcional en la Administración Pública. En consecuencia, por eso es imprescindible seguir explorando el mapa conceptual para distinguir entre lo que se refiere a las actuaciones de la Administración y su apego o no de su quehacer a la Carta Política, y lo que se refiere a la manera de satisfacer el interés general, al que toda Administración debe atender como su función propia.

En tal sentido, hay que referir el concepto de discrecionalidad administrativa al universo funcional del Estado Social de Derecho en cabeza de la Administración, para comprender la significación funcional del concepto; es por ello, que debe situárselo permeado por los cambios constitucionales y jurisprudenciales que el proceso de expedición de actos administrativos implica para asegurar los fines del mencionado Estado, como manifestación particular de una tendencia de las sociedades modernas por hacer prevalecer el interés general.

Lo anterior, por cuanto en un Estado Social de Derecho, la categoría por excelencia para su desarrollo son sus fines, accionados por la Administración Pública, deduciéndose que en cada coyuntura histórica, la Administración ocupa la mejor posición para encauzar las metas sociales, privilegiando el interés general, dando validez a los fines emanados de la naturaleza del Estado, llevando a la aplicabilidad los fines constitucionales en cabeza de la Administración. Hay que velar, en particular porque las prácticas de la Administración Pública se realicen con base en estos mandatos finalísticos a esos preceptos, que lleve al éxito al conjunto de la empresa constitucional del Estado Social de Derecho cual es, establecer una sociedad justa y digna.

En este orden de ideas, el estado actual de la Administración Pública permite adentrarnos en el resultado de una sucesión de acontecimientos que dinamizan el concepto de discrecionalidad administrativa: la Constitución de 1991 y los procesos de modernización y globalización, entre otros. Habría que reconocer que la Administración para tal efecto goza de cierta autonomía, para que a través de ella, logre impactar las demandas externas que la sociedad le hace al Estado, de donde se deduce la comprensión de las características del funcionamiento que deducen el accionar de la Administración Pública y de su herramienta, la discrecionalidad; sin embargo, al tomar al pie de la letra tal autonomía, relacionándola con las funciones sociales que desde aquella se realizan: obedecer exclusivamente la lógica constitucional para el accionar propio de la Administración.

Entonces se comprende, que para realizar completamente las funciones asignadas, la Administración debe desplegar el concepto de discrecionalidad, entendida como aquella objetivación de una cierta autonomía para cumplir con los mandatos constitucionales de los fines del Estado Social de Derecho. Así, un análisis del concepto hay que relacionarlo con estas finalidades sociales. Es decir, su estudio conduce a la comprensión de la funcionalidad de la Administración desde un estudio sistemático del concepto para la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento de la Administración y la real función de la discrecionalidad administrativa. No hay nada mejor que este poder discrecional de la Administración para inspirar un estudio de la Administración Pública a partir de su reconocimiento social y legitimidad, según la Constitución Política y la Ley, que vendrían a constituir los fundamentos de la presencia de este poder. De esta forma, la Administración realiza su función de legitimación en el orden que establece su organización y la de sus actuaciones de legalidad conforme a la Constitución y la Ley.

Por ello, la Administración Pública con sus elementos movilizados pretende en un momento dado, dar crédito a su actuar desde cierta discrecionalidad, y con ella dar piso de legalidad a sus actos administrativos, debido a una actitud creciente de desconfianza hacia el actuar de la Administración, siendo un criterio del ciudadano común, fundado en la forma cómo esos actos nacen al mundo jurídico.

Lo anterior, obliga a analizar los diferentes elementos de la discrecionalidad administrativa, que son considerados indispensables para la organización de la Administración, ya que mediante ellos se extiende su quehacer como acción prolongada de todo el sistema administrativo público hacia el cumplimiento de los fines del Estado; tanto, si se propone estudiar la responsabilidad estatal, como fuente de daño antijurídico en la relación de la discrecionalidad administrativa, en el ejercicio de sus funciones con los administrados en sus efectos administrativos. Esto llevaría a identificar marcos conceptuales abiertos, revisables para

la elaboración de nuevas tendencias del Derecho Administrativo, que identifiquen tipos de discrecionalidad en las condiciones de su puesta en marcha, así como la comprensión de la coherencia y complementariedad entre los fundamentos de la Administración Pública con el principio de legalidad.

EL CONCEPTO DE DISCRECIONALIDAD COMO PROBLEMA JURÍDICO

Con la aprehensión del concepto por parte de la jurisprudencia del Consejo de Estado y la Corte Constitucional en el sistema jurídico colombiano, tenemos que este concepto es clave en la Administración Pública, porque a través de ella el Estado juega un papel fundamental en la materialización de sus fines esenciales, lo que viene a legitimar su actuación. Esto es la preocupación de la Administración, y de tratadistas, como Marín (2007), quien señala que discrecionalidad es el margen de relativa libertad decisional que el ordenamiento jurídico confiere a la Administración para apreciar o integrar el interés público en el caso concreto, margen que se deriva de la expresa atribución normativa que de él se hace, o de la escasa densidad o la imprecisión de las disposiciones que regulan la actividad administrativa. Este autor precisa que para describir la estructura de todo concepto es ya un lugar común en la doctrina identificar un núcleo que constituye su esencia o significado primario, configurado por datos previos, seguros, y un halo, que le rodea y amplía sus límites, constituyendo una zona en la que se duda si los distintos casos alcanzan a quedar comprendidos dentro del concepto y para cuya determinación, dada esa incertidumbre, es necesario desplegar el núcleo del concepto.

Debe anotarse, por otra parte, que la mayoría de tratadistas, se encuentran lejos de alcanzar un grado de unanimidad conceptual, toda vez que el concepto de discrecionalidad administrativa ha logrado un desarrollo más avanzado en la jurisprudencia y doctrina extranjera; observándose que las transformaciones que ocurren en la construcción de líneas jurisprudenciales en la temática son consecuencias intrínsecas

de su desarrollo inicial con la Constitución Política de 1991 para el caso colombiano. Por lo general, los cambios en el Estado, y en el campo de la Administración, además de la dinámica social generada por las presiones sociales por mayor materialización de los fines del Estado Social de Derecho a través de políticas gubernamentales y, sobre todo, por las influencias del campo internacional en materia de legislación sobre derechos humanos, tienen un efecto considerable en la concreción de la discrecionalidad administrativa mediante los principios y valores constitucionales, en sus fundamentos y en el quehacer de la Administración en la expedición de actos administrativos.

Por ello, uno de los propósitos del presente ensayo, es dar cuenta de la dinámica de la Administración Pública, en relación con el concepto de discrecionalidad del cual está investida para el logro de los fines estatales con apego a la Constitución y la Ley; dinámica que yace en la misma raíz del sistema jurídico colombiano, caracterizado en la mayoría de los casos de un formalismo exacerbado. Luego, la transformación o modernización de las prácticas y discursos del poder discrecional de la Administración en todos sus ámbitos requieren, por lo menos, considerar los siguientes puntos, que no son objeto de análisis en este trabajo:

- El primero se refiere a la existencia de los fines estatales de la Administración a través de un conjunto de acciones coherentes que efectúa transformaciones específicas en los diferentes ramos de la Administración.
- El segundo tiene que ver con la articulación del mandato constitucional y legal con el ejercicio reglamentario y potestativo de la Administración.
- Un tercer punto se refiere a la transformación de las estructuras organizativas tradicionales de la Administración para el cumplimiento de los fines del Estado, para que frente a esto, ella reaccione con argumentos constitucionales en el ejercicio de su potestad reglamentaria y discrecional.
- Un cuarto punto se refiere a la expedición de actos administrativos

como medios para favorecer el cumplimiento de los fines estatales por parte de la Administración Pública.

- Finalmente, es importante considerar el concepto de discrecionalidad en el quehacer de la Administración que necesariamente tiene que ver con la articulación arriba mencionada.

Además de lo anterior, debe señalarse según Cassagne (2009), que el punto de partida del análisis de la discrecionalidad hay que abordarlo en el contexto jurídico-cultural e histórico en que se perfila su panorama. En tal sentido, la potestad discrecional es una categoría histórica asumida en el campo del Derecho Administrativo, lo que demuestra que el concepto ha ido variando a través del tiempo. Para el caso colombiano hay una dinámica actuante en la década de los 90 en adelante, cuando la modernización de la Administración Pública generó políticas estatales comprometidas con la naturaleza del Estado Social de Derecho, y este peso le ha correspondido a la Administración, lo que ha tenido incidencia no solo en la ampliación de los imperativos estatales para satisfacer demandas sociales, sino también en los modos de cómo acciona la Administración Pública este requerimiento a través de la discrecionalidad administrativa.

Respecto a la modernización, la Sociología contemporánea colombiana distingue diversas caras o dimensiones, valora asimismo las causas y, también las consecuencias del proceso: el ingreso del país en la modernidad está articulado a una compleja red de aspectos socio políticos, culturales y económicos, que están vertidos en el accionar de la Administración y en su papel discrecional frente a estos retos, para lo cual requiere de la racionalización de la gestión administrativa del Estado y sus poderes, con base en una legislación, que por un lado, dinamice su actuación, y por el otro, que ese poder discrecional, se ajuste a la Constitución y la Ley.

En cuanto a la discrecional como el mecanismo de la Administración

para tener cierto grado de autonomía, anota Sánchez Morón (1995), que la Administración es aquella institución pública que se singulariza y legitima por su función de servicio de los intereses generales. De esta definición parte hoy en día la construcción de la constitucionalización del Derecho Administrativo y el análisis de las potestades administrativas que están limitadas, en la concreción normativa de su contenido y ejercicio, por el necesario respeto a los derechos de los particulares que sanciona la Constitución y la Ley. Por tanto, para este autor, la discrecionalidad administrativa no sólo existe, sino que es necesaria en el Estado de Derecho y tiene un fundamento constitucional. De la misma manera que lo afirma la generalidad de la doctrina comparada, incluida la doctrina alemana, que ha redescubierto el valor positivo de la discrecionalidad, conclusión que se impone en nuestro ordenamiento constitucional en la reorganización de prácticas y discursos de las estructuras de la Administración Pública en su adecuación al desarrollo social para satisfacer los fines del Estado. Así, concebido el concepto responde básicamente a entrecruces e influencias del campo internacional en el Derecho Administrativo colombiano.

Estos argumentos conceptuales son fundamentales en el incremento del accionar del Estado a través de la Administración, lo que se expresa en diferentes demandas contra este actuar de la Administración ante el Consejo de Estado, demandas que buscan enderezar determinadas actuaciones que rayan en desviación de poder, haciendo prevalecer una discrecionalidad articulada al ordenamiento constitucional para un mejor desempeño de la Administración Pública centrada en los fines del Estado Social de Derecho.

Una de las más significativas consecuencias de lo anterior es que una apropiación jurisprudencial y doctrinal del concepto de discrecionalidad por parte de la Administración Pública, trae consigo transformaciones como:

- En primer lugar, la expedición de actos administrativos ajustados

al nuevo ordenamiento constitucional, en especial al principio de legalidad.

- En segundo lugar, el surgimiento de nuevas demandas sociales al Estado, las cuales son satisfechas por la Administración.
- En tercer lugar, una preocupación más creciente de la Administración por la centralidad del ser humano en los procesos administrativos.
- En cuarto lugar, la transformación de las estructuras tradicionales y la asignación a la Administración de un papel clave en la materialización de los fines estatales.
- En quinto lugar, cambios fundamentales en la relación de la Administración con los administrados, base del proceso constitucional de respeto y valoración de los Derechos Humanos, debilitando el todopoderoso poder discrecional exorbitante de la Administración.

Entonces, el concepto de discrecionalidad administrativa se distingue por tener un tipo de estructuración conceptual, que va desde la influencia del Derecho Administrativo extranjero, pasando por las prácticas y discursos de la Administración con sus fundamentos y tipologías; lo que se denomina “tipologías discrecionales”: discrecionalidad reglamentaria, discrecionalidad de planificación, discrecionalidad de iniciativa, discrecionalidad política, discrecionalidad técnica, discrecionalidad táctica y discrecionalidad de gestión, Sánchez Morón (1995).

Tenemos, que la complejidad de los procesos de cumplimiento de los fines estatales por parte de la Administración, que apuesta a la creciente simplificación de la burocracia estatal administrativa producida por los cambios tecnológicos, ha puesto al Estado Social de Derecho a reflexionar acerca del problema de la transformación de este accionar institucional en los procesos del cumplimiento señalado. Lo que ha llevado a cambios permanentes en la generación de leyes, cada vez más flexibles a las necesidades de una Administración con autonomía discrecional para la materialización de los fines estatales.

De lo arriba planteado, como factores que son fundamentales en el quehacer administrativo, inspirados por veloces cambios sociales, políticos, económicos y culturales, se hace derivar una noción de discrecionalidad que se entiende como un conjunto de reglas, principios y dispositivos que generan diferentes clases de prácticas y discursos discrecionales que producen los sujetos de la Administración Pública como desarrollos de las competencias estatales por hacer realidad los mandatos constitucionales.

Y, es que la discrecionalidad administrativa viene a ser el concepto-tipo más importante en el quehacer de la Administración Pública. En consecuencia, el concepto se enraiza a través del Derecho Administrativo, entre los discursos de la jurisprudencia y la doctrina para actuar sobre el nacimiento a la vida jurídica de los actos administrativos y su ejecución, en procura de operacionalizar lo que se ha denominado diversos “tipos de discrecionalidad” (Marín, 2007).

Al respecto, en un fallo del Consejo de Estado se anota: Además del incremento cuantitativo de los ámbitos en los cuales la Administración se ha visto precisada a desplegar su actividad, como consecuencia de la asunción de una considerable multiplicidad de responsabilidades en la gestión de los intereses generales por parte del Estado Social de Derecho, de forma paralela puede darse cuenta de una creciente tecnificación de las actuaciones que a los órganos administrativos concierne llevar a cabo en la actualidad. Por esa razón, las normas que regulan dichas actividades con frecuencia se ven precisadas a remitir a conceptos y reglas técnicas, dada la necesidad de recurrir a criterios de decisión y conocimientos propios de ámbitos científicos, artísticos o, en fin, del saber especializado. De lo anterior se deriva la necesidad de establecer hasta qué punto el fundamento técnico de la actividad administrativa incide en la naturaleza jurídica de la misma, así como en los alcances y límites de su control por parte de la autoridad judicial. Ello conduce a ocuparse de estudiar la noción que ha dado en denominarse “discrecionalidad técnica”.

El concepto de discrecionalidad administrativa en sus diferentes dimensiones, debe pensarse en relación con nuevos modos de reflexionar sobre su peso en el Derecho Administrativo, pues su articulación con él, viene a ser un *constructo* importante para su dinámica, y para hacer posible la operatividad de la Administración con las oportunidades y posibilidades de impacto en el cumplimiento de los fines del Estado. En tal sentido, la discrecionalidad singulariza una Administración respetuosa del ordenamiento constitucional y legal, en un marco histórico-jurídico, es decir, como promotora del cambio en su relación con los administrados. Por ello, Bullinger en Martínez (2007) sostiene que la discrecionalidad es el margen de libertad que se deriva de la Administración Pública cuando su actuación no está completamente predeterminada (por una ley o por un tribunal) de tal manera que se configura como margen de independencia o autodeterminación de la Administración, frente a los Poderes Legislativo y Judicial. Todo esto relacionado con los debates contemporáneos sobre las nuevas tendencias del Derecho Administrativo, enmarcadas en un mundo globalizado que han puesto a este Derecho en el centro del debate al considerar hasta qué punto la discrecionalidad, puede estar al servicio de una Administración con más conexión con lo que sucede en la sociedad.

En otras palabras, como bien lo señala Sánchez Morón (1995), la Administración es una organización destinada al servicio de la sociedad, del bien común, de los intereses generales que han sido definidos por las normas jurídicas y, en el marco de las mismas, por los órganos gubernativos democráticamente elegidos por los ciudadanos. Lo que presupone, uno, su fundamentación en las nuevas formas de comprensión del Derecho Administrativo; y dos, los nuevos enfoques, que subrayan la necesidad de examinar la constelación de intereses económicos, políticos, culturales y sociales que pueden reflejar las diferentes tendencias del Derecho Administrativo. Pero, el uso genérico del concepto de discrecionalidad en el Derecho Administrativo, ha puesto el énfasis en la “discrecionalidad” del quehacer administrativo, donde se debe prestar

atención a la construcción de un nuevo lenguaje que interprete las realidades y tensiones propias del campo de este Derecho con las prácticas discrecionales de la Administración.

Tal diferenciación que radica en el hecho de cómo la Administración asume el concepto de discrecionalidad, como principio y horizonte de su existencia, que en último término es lo pensable para proceder a organizar el mandato constitucional de hacer posible los fines del Estado, desde un conjunto de acciones y procedimientos necesarios para diseñar, desarrollar, ejecutar y evaluar este mandato. Así, los hechos de la Administración no pueden comprenderse independientemente de la discrecionalidad administrativa.

Lo anterior sugiere como hipótesis acerca de las razones de la importancia de la discrecionalidad en el quehacer de la Administración, acorde con los cambios, el agotamiento de la concepción instrumental y positivista, y el surgimiento de un nuevo concepto sustentado en nuevas tendencias de un Derecho Administrativo contemporáneo que ha favorecido la conceptualización de nuevas posiciones académicas, doctrinales y jurisprudenciales en la reconceptualización del concepto a partir de referentes teóricos que piensan la práctica de la discrecionalidad en ese quehacer frente a los administrados, donde algunas veces ese actuar es abiertamente violatorio de principios constitucionales como el principio de legalidad. Por medio de esas corrientes, desarrolladas especialmente en Alemania, el interés se centró en la teoría de los conceptos jurídicos indeterminados con fundamento en que, al admitir una única solución justa, dichos conceptos constituyen un supuesto de remisión constitucional y legal. Esta tesis, que implicó un fortalecimiento de la tutela judicial efectiva, acogida tempranamente por el maestro García de Enterría, tuvo una extraordinaria recepción tanto en España como en Latinoamérica, especialmente en Argentina, asevera Cassagne (2009).

Debe señalarse que esta perspectiva de la naturaleza del concepto puede impulsar nuevas prácticas y discursos del poder discrecional al tenor de los nuevos vientos constitucionales colombianos y los del Derecho Administrativo contemporáneo, donde tales prácticas se fundamentan en el valor y poder diferencial que ellas establecen entre sus agentes y la Constitución Política.

Frente al poder discrecional, dirá Hauriou (Marín, 2007), de que no hay poderes reglados ni discrecionales puros. A lo sumo existe, un cierto poder discrecional de la Administración que, en mayor o menor medida, se encuentra en todos los actos, para apreciar la oportunidad de las medidas administrativas, o mejor dicho, aspectos de los elementos del acto que son parcialmente reglados y parcialmente discrecionales. Todo ello ha influido directamente, en virtud de la estructura de relación entre la Administración y su articulación con los administrados, rompiendo el encapsulamiento de una Administración que irrespetuosa de la dignidad humana, permitiendo replantear el concepto de “poder discrecional” a partir de nuevos medios, contextos y posibilidades que favorezcan la confianza, motivación e intereses de los administrados frente a la Administración. Lo anterior, se amarra a principios constitucionales, como el principio de legalidad, que es la base de una Administración centrada en el ser humano de conformidad con lo establecido en los fines del Estado, en tal sentido, el concepto de Discrecionalidad debe apuntar a:

1. Esclarecer el marco de una política estatal de la Administración frente a los fines del interés general.
2. Identificar criterios políticos del quehacer de la Administración, en la creación de espacios y técnicas que reivindiquen ese interés general.
3. Identificar referentes constitucionales alrededor de lo administrativo, para fortalecer entre otros, el sistema de validación de los fines estatales de la Administración.
4. Identificar referentes legales de ese quehacer para darle legalidad a

los componentes institucionales que se deriven de la participación de la Administración en el cumplimiento de los fines estatales.

5. Identificar técnicas procedimentales para el desarrollo total o parcial en el cumplimiento de las actividades de la Administración en la expedición de actos administrativos.

EL CONCEPTO DE DISCRECIONALIDAD ADMINISTRATIVA EN EL MARCO CONSTITUCIONAL COLOMBIANO

La discrecionalidad administrativa se explica, a partir del conjunto de múltiples interrelaciones existentes entre los elementos que estructuran la funcionalidad de la Administración Pública; es decir, de cada una de sus dimensiones, en cuanto constitutivas de la esencia del interés general plasmado en los fines del Estado Social de Derecho.

En la Constitución Política de 1991 la discrecionalidad constituye el concepto central de la actividad administrativa estatal. Un concepto como el de discrecionalidad se refiere a lo que ha sentado la Constitución y la Ley, que luego la jurisprudencia y la doctrina lo interpretan con autoridad emanada de la Carta Política para el caso de la jurisprudencia. Este concepto lleva consigo un significado y se construye desde la actividad de la Administración. Por tal razón, el concepto de discrecionalidad constituye la base sobre la que se funda el quehacer de la Administración Pública, en el modo de objetivación de su actividad en actos administrativos. Además, este concepto sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar dicho ejercicio a partir de sus actos, porque es fundamental en el cumplimiento de los fines del Estado Social de Derecho.

Este concepto, en el modelo de la Constitución Política de 1991 debe ser analizado a través de los fines para pensar la Administración Pública como una institución cumplidora de esos mandatos estatales para las transformaciones sociales. De esta manera, se configura un concepto que visto en su conjunto muestra la manera como se estructura el pro-

ceso de organización del quehacer de la Administración como soporte histórico-jurídico y cultural del Estado Social de Derecho.

El concepto de discrecionalidad se presenta como una categoría conceptual básica en el campo del Derecho Administrativo, entendida como articulación y medio de la Administración Pública dada su complejidad, contradicciones y cambios permanentes en relación con los fines estatales. En este sentido, la discrecionalidad administrativa se da siempre en sectores de la Administración, por ejemplo, el sector educativo. Esta determinación condiciona el concepto y en consecuencia, también determina el papel de la discrecionalidad en la producción de sus actos administrativos; es por ello, que García de Enterría (1983) anota que la discrecionalidad administrativa se apoya en una realidad de hecho que funciona como supuesto de hecho de la norma de cuya aplicación se trata. Este hecho ha de ser una realidad como tal hecho, se trata de los hechos de la Administración Pública en relación con sus administrados.

La discrecionalidad como espacio de autonomía que goza la Administración no pierde de vista el conjunto y las partes de su quehacer en el cumplimiento de los fines estatales, en cuanto tal, su génesis se halla en el corazón de su actividad frente a los administrados; en donde se produce el acto administrativo para dar funcionalidad a los fines mencionados. Es por ello, que pensar el concepto de discrecionalidad conlleva re-crear la cotidianidad de la Administración Pública en su desempeño, lo que obliga a actuar conforme a la Constitución y la Ley desde sus prácticas y discursos.

En el proceso creciente de la estructura de la Administración Pública hay una compleja pluralidad de finalidades estatales presentes en el tejido constitucional colombiano, entonces, el concepto se refiere como aquel modo de existencia de la Administración para gozar de cierto margen de autonomía que contiene elementos de ese tejido para dar respuesta a los imperativos estatales del interés general.

De tal modo, que la discrecionalidad es en cierto sentido una creación histórico-social y cultural del Derecho Administrativo como respuesta al accionar de la Administración, como el producto de su autodespliegue que se da a través de sus actos administrativos, ya que en ellos coexisten múltiples acciones correspondientes al proceso de su actuación en determinados momentos históricos por vía constitucional o legal. Así, la discrecionalidad administrativa se constituye en ese espacio privilegiado para el actuar autónomo de la Administración, que es sometida constantemente a un proceso complejo de interpretar y verter en esos actos su actuación procediendo de acuerdo con los fines e intereses generales en comunión con el principio de legalidad.

Con justa razón sostienen autores como Galligan y Desdentado (Martínez, 2007) que toda Administración Pública que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinada a practicar la discrecionalidad. Entonces, viene a ser el principio mediante el cual la Administración posee y conserva cierto espacio discrecional para su actuación, transmitiendo una formalidad conforme al principio de legalidad. De tal forma, que se puede pensar como un elemento dinamizador del quehacer funcional de la Administración en un Estado, que le da sentido a la vida individual y colectiva de una sociedad desde la implementación de los fines estatales. El primer autor afirma que la discrecionalidad es básicamente un margen de maniobra que tienen las autoridades en el ejercicio de sus potestades y que aparecen en diferentes momentos de ese ejercicio, con una extensión y una intensidad que pueden variar sustancialmente dentro de una escala gradual. Para Desdentado (1997), reuniendo los aspectos característicos mínimos, la discrecionalidad es el margen de libre decisión, cuya existencia depende de dos variables: 1) los términos legales en los que la potestad ha sido conferida y, 2) la actitud de los tribunales en cuanto al reconocimiento de ese ámbito de decisión como exclusivo, de tal forma que excluye la posibilidad de ejercer su control sobre las resoluciones adoptadas.

De ahí, que el proceso del quehacer administrativo a través de la discrecionalidad es imperativo bajo el ropaje de la Constitución Política, porque la Administración Pública, entendida como el conjunto de normas para tal efecto y como receptáculo espacial de las impotencias de la sociedad, estimula comportamientos y actitudes, siendo expresión de significaciones sociales, es un código de interpretación y construcción de realidades a partir de los fines estatales. El consenso para asignar significados al concepto de discrecionalidad y a los espacios de actuación de la Administración, se demuestra en la construcción de un marco legal operativo discrecional para ese actuar en la realidad, y es mediante la interacción de los administrados con la Administración como puede llegarse a un salto cualitativo del poder discrecional en el cumplimiento de los fines estatales.

Esta interacción hace que los administrados, en relación con el poder discrecional de la Administración se avienen y exigen una interpretación de ese poder en el marco de la Constitución Política. Aquí, esta relación son los límites que impone la Carta Política para efectuar las demandas de los administrados para con la Administración, que sirve de basamento para la construcción de la vida particular y colectiva de una sociedad. Entonces, este poder no es arbitrario sino constitucional y legal, porque es creación y re-creación del Estado Social de Derecho. Es decir, si bien la discrecionalidad implica un poder, ese poder no es completamente autónomo y libre. Su ejercicio no puede estar motivado por intereses particulares, sino por un concepto de interés público. En este sentido, donde hay facultades discrecionales, la Administración tiene ese poder especial de actuación y la legalidad adquiere otra dimensión. Sin embargo, este poder o facultad del cual se inviste la Administración debe estar limitado en todos los casos por normas jurídicas, si se enmarca en un Estado de Derecho o Social de Derecho, escribe Mestre (2000).

Pensar el concepto de discrecionalidad administrativa en el marco

constitucional y en él, el proceso de cumplimiento de los fines estatales desde la actuación de la Administración se constituye en una institución constitucional, producto de su propio mandato, con el cual se construye el tejido social de la naturaleza del Estado Social de Derecho, y es por ello que se da esa complejidad en la Administración Pública, que se materializa en la satisfacción de las demandas de los administrados. En las diversas ramas de la Administración hay valores explicitados que emanan de la propia Carta Política, y cuando se da la actividad administrativa, es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, para poner en cuestión si dichos valores y normas coadyuvan el cumplimiento de los fines del Estado a través de ese poder discrecional.

Hablar del concepto de discrecionalidad administrativa implícito en el quehacer de la Administración Pública como la institución que hace posible el cumplimiento de los fines constitucionales, implica concebirlo como una creación constitucional y legal en apoyo de ese actuar, que está inmerso en el universo de significaciones que instituye a la Administración como el sustento material del Estado Social de Derecho, ya que ella participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, en el destino de ese Estado en su estructuración interna y en su desarrollo material. Y, puesto que el desarrollo social del Estado depende de la conciencia que se tenga frente a los valores constitucionales que rigen el Estado, entonces, la historia misma del concepto de discrecionalidad se halla esencialmente condicionada por el respeto a esos principios y valores.

Para entender bien lo que es y no es discrecionalidad administrativa, es preciso indicar cómo ella es una expresión que deviene del marco constitucional y legal. Con Alessi (1970) en su aprehensión del concepto diremos que la Discrecionalidad es el margen de apreciación del interés público concreto, a fin de decidir sobre la oportunidad de actuar o sobre el contenido de la actividad, margen que tiene la Administración en caso de que los límites establecidos por la Ley a la potestad de actuar conferida a aquella sean imprecisos, es decir, señalados por determi-

naciones imprecisas del interés público. Se trata, pues, de un margen de libertad, más o menos limitada, de apreciar cuál es el interés público concreto, suficiente para justificar la acción conforme a criterios de oportunidad práctica, dentro de los límites del mínimo determinado por la ley, lo que permite a la Administración Pública ser lo que es frente a los administrados en el cumplimiento de los fines del Estado, lo que jamás está ausente dentro del Estado, aquello en lo cual está sumergida la discrecionalidad, porque es permanente en su devenir. Es una dimensión administrativa definida, una articulación objetivable con los principios y valores constitucionales. En consecuencia, logra brindar un espacio autónomo para la actuación de la Administración en la construcción de los fines estatales consistentes con el Estado Social de Derecho, en gran medida, convierte en real sus fines: se parte de argumentos jurídicos en la expedición de los actos administrativos emanados de la Administración para lograr su materialización.

En tal sentido, la discrecionalidad administrativa es una categoría conceptual histórico-jurídica y cultural muy particular en el Derecho Administrativo: es un concepto que configura una forma de trabajo de la Administración Pública, construida y reconstruida a través del tiempo.

El concepto mismo está ligado indisolublemente con el quehacer de la Administración, pues esta no puede eludir los complejos problemas sociales. En el concepto mismo se debe analizar su importancia, surgiendo un gran interrogante: ¿en qué consiste la discrecionalidad administrativa como problema jurídico? Es así, como una filosofía de la pregunta que indague sobre la evolución del concepto mismo a través de la doctrina y la jurisprudencia debe privilegiar el concepto como “problema jurídico” para el Derecho Administrativo como razón principal de su desarrollo conceptual: se trata de privilegiar las tendencias dominantes en este Derecho. En este camino el concepto de discrecionalidad no puede quedar volcado a servir como pura abstracción conceptual de la mecánica de la Administración Pública, y no puede asimilarse a un mero instrumentalismo facilitador del accionar de aquella.

Entonces, la discrecionalidad administrativa no puede abordarse aislada de los problemas que vive la sociedad, la cual espera que sus soluciones desde el quehacer de la Administración Pública sean atendidas. Por lo tanto, este concepto debe tener como objeto de reflexión la reconceptualización de las funciones de la Administración Pública como la asunción de los fines estatales. Ello implica, asumir la discrecionalidad como la complejísima relación del accionar de la Administración con las exigencias de los fines estatales a partir de un cierto margen “discrecional” para ese actuar.

De lo anterior, se desprende una compleja consideración ontológica sobre el concepto si lo examinamos a través de las manifestaciones de la Administración Pública, o sea, como elementos clave para entender la expedición de Actos Administrativos. Con el concepto de discrecionalidad la Administración establece la condición de posibilidad de su realización frente a esas exigencias hechas al Estado, por tanto, la Administración a través de la discrecionalidad comulga para el establecimiento de los fines del Estado Social de Derecho, en cuanto su dinámica se debe a cómo acciona la Administración su poder discrecional para tal cumplimiento; que es indispensable en su ejercicio, porque mediante él, opera su funcionalidad y tiene legalidad su misionalidad.

El soporte articulador de la compleja trama entre Administración Pública y fines estatales se hace a partir del uso o abuso de la discrecionalidad administrativa en su aplicación. El proceso de su institucionalización en el quehacer de la Administración se hace posible en un momento en el cual la sociedad tiene intereses comunes, que están presentes en los fines del Estado Social de Derecho como ese espacio de cierta autonomía discrecional para la toma de decisiones por parte de aquella.

La discrecionalidad no es la “extensión” de un abuso de autoridad, sino la creación e institucionalización de un requerimiento constitucional y legal para el atendimento de los intereses generales plasmado en los

finés del Estado Social de Derecho. En cierto sentido, y quizás en su sentido más fuerte, la discrecionalidad administrativa se hace más visible en cuanto a las representaciones de las prácticas y discursos de ese poder discrecional, que encausa la concreción de los fines estatales en esa institución jurídica. No es posible concebirla solamente con criterios convencionales. Ella, en tanto categoría histórico-jurídica y cultural del Derecho Administrativo, es un concepto de gran complejidad; lo que viene a significar que no es solo un dispositivo instrumental, sino la exigencia que se le hace a la Administración para el cumplimiento de los fines, que por lo tanto nunca es un accionar acabado sino dinámico.

El concepto de discrecionalidad administrativa en nuestra opinión consistiría en esperar de la Administración Pública un proceso permanente de humanizar sus prácticas y discursos hasta propiciar de forma más contundente la centralidad del ser humano en sus actuaciones y niveles superiores de autonomía y racionalidad en sus actos administrativos. En el devenir de este concepto, Cassagne (2009) anota que este concepto es compartido por doctrinantes alemanes, franceses y españoles, enriquecido por la concepción de grandes pensadores del Derecho Administrativo, quienes reconocen que la Administración se desarrolla y humaniza por un enriquecimiento que se produce al interior de la Administración, como un despliegue autónomo que se va forjando a través del cultivo de la razón constitucional en sus principios y valores.

La discrecionalidad administrativa establece su objeto, cual es, la integralidad de la Administración en el cumplimiento de los fines estatales; por ello, se tiene que pensar el concepto, no en términos de la lógica convencional y la racionalidad del derecho *per se*. La aprehensión de este concepto no se puede hacer exclusivamente, según la forma cómo se han estructurado los procedimientos de las prácticas administrativas que a aquella corresponden. La conceptualización y la aprehensión del concepto, debe concebirse sobre la base de todo un acervo doctrinal y jurisprudencial como creación del Derecho Administrativo, que institu-

ye significaciones variadas del concepto. Los tipos de discrecionalidad descritos por Marín, postulan conceptos íntimamente coherentes y claramente determinados con los fines del Estado.

Es a partir de las anteriores observaciones como se puede entender mejor la magnitud del accionar de la Administración y del uso que de la discrecionalidad administrativa se haga, proceso que se hace visible cuando nos enfrentamos como administrados a las actuaciones de la Administración en la toma de decisiones en el cumplimiento de una política estatal. La discrecionalidad como ese espacio privilegiado de actuación por parte de la Administración plantea la necesidad de atenerse a la legalidad de su actuar que permita construir conocimientos y competencias en la expedición de sus decisiones, a fin de captar las relaciones en el proceso de construcción de un determinado acto administrativo, entre sus atributos y dimensiones del Estado Social de Derecho y las diferentes instancias a que son sometidos los administrados. Este sistema de relaciones en la expedición de actos discrecionales no debe dejar pasar por alto los límites que imponen la Constitución y la Ley a la Administración, en términos de entender esos límites como alteraciones que pueden promover de diversas maneras las complejas redes en el proceso de atención a los fines del interés general por parte de la Administración. Se trataría, por consiguiente, pensar la discrecionalidad administrativa a partir del quehacer constitucional y legal de la Administración donde se le aborde como el resultado de la asunción de lo jurídico-humano de los fines estatales.

Estudiar el concepto de discrecionalidad administrativa en el marco constitucional del Estado Social de Derecho en la anterior perspectiva, significa tomar conciencia de la necesidad de iniciar el camino de la reflexión sobre los procesos que constituyen e instituyen la discrecionalidad como apego a la legalidad de las actuaciones de la Administración. Se debe entonces, desplegar una actitud de investigar simultáneamente el sí y no de los por qué de determinadas actuaciones discrecionales,

lo cual abre posibilidades hacia la apertura de pensar reflexiva, crítica y analíticamente sus actuaciones, interpretando lo esencial de la discrecionalidad, que muchas veces se oculta, y a lo que tenemos que sumergirnos desde una descripción densa del concepto para develar y sacar a la superficie lo oculto y las singularidades de ese proceder discrecional en las prácticas y discursos de la Administración.

El problema del concepto de discrecionalidad administrativa no puede ser abordado y aplicado solo considerando *per se* el cumplimiento de los fines estatales por parte de la Administración. Ligado a este propósito, Beltrán de Felipe (1995) señala que casi todos los autores españoles que han estudiado esta materia abogan por la reconstrucción de arriba hacia abajo de la teoría del poder discrecional (...), se requiere repasar y actualizar el estado de la cuestión en la doctrina y la jurisprudencia, pero también y sobre todo encontrar en la medida de lo posible, un fundamento o referencia constitucional en la discrecionalidad administrativa para que la Administración sopesa constitucional y legalmente sus actuaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar que la discrecionalidad administrativa y con ella el proceder de la Administración Pública son hechos de los cuales da cuenta el Derecho Administrativo, que se abren en muchas dimensiones y actúan en múltiples interacciones tejidas por lo que preceptúa la Constitución y la Ley. La discrecionalidad es una categoría jurídica que sirve de soporte a la expedición de los actos administrativos por parte de la Administración en su actividad. Por ello, la discrecionalidad debe ser pensada en cuanto tejido de significaciones históricas, jurídicas y culturales inseparablemente asociadas a la Administración en la confluencia de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares, que constituyen el universo de su actuar. Cualquier acción deliberada sobre la misma, construcción, modificación, reestructuración, debe hacerse a través de una cierta discrecionalidad que permita servir de puente entre la Administración por cumplir los fines

estatales y los administrados en la operación particular de cada una de las atenciones por parte de aquella.

La construcción jurídica del concepto en el campo intelectual del Derecho Administrativo es un proceso que ha evolucionado en la dinámica misma de la Administración Pública. Como una de las condiciones básicas para su construcción, está la conformación de un momento intermedio que haga posible la actuación de la Administración en la expedición discrecional de un determinado acto administrativo, el cual debe ser motivado, argumentado, desde los fines estatales y el proyecto complejo funcional de la Administración Pública. Así, como la suma de los fines estatales nos da como resultado un Estado que atiende integralmente a sus habitantes, entonces, la consecución de esto, es el buen uso discrecional que la Administración haga de su poder con apego a la Ley Superior. La discrecionalidad administrativa como espacio de autonomía discrecional viene a ser la confluencia de prácticas y discursos de la Administración para impactar la sociedad mediante los fines estatales.

Por tanto, conjugar la visión integral de la Administración Pública con el poder discrecional en su actuar solo puede conseguirse creando al mismo tiempo un nivel práctico, operativo y conceptual, que permita transitar de un extremo al otro, permeando esa visión para desarrollar, precisar y ajustar el proceso de su actuación desde lo constitucional y legal. Abordar de esta manera la discrecionalidad administrativa exige, establecer adecuadamente las relaciones entre la expedición de un acto administrativo y la consiguiente discrecionalidad, sin olvidar que esta relación debe darse en términos constitucionales y legales, lo que implica una discusión mediante una filosofía crítica de la discrecionalidad en cuanto, desde ella se plantea un proyecto de Estado respetuoso del principio de legalidad como principio rector que unifica una concepción de Estado y de Administración en términos de su determinante básico: evitar decisiones irrespetuosas hacia la dignidad humana de los administrados.

Pensar la discrecionalidad administrativa y con ella el accionar de la Administración significa, replantear las visiones deterministas de quienes ejercen ese poder discrecional, para dar paso a una interpretación que articule las necesidades de la Administración con los preceptos constitucionales, reclamando este sustento como elemento de reconstrucción de la realidad histórico-jurídica y cultural del concepto de discrecionalidad. Se requiere entonces, de ese basamento, si se entiende la actuación discrecional de la Administración ajustada a la Constitución, para que actúe con sus propias regulaciones y mecanismos de producción de actos administrativos en procura de una Administración más eficiente y humana, conectada y articulada a través de los procesos de transformación desde el Estado Social de Derecho.

En esta articulación no solo la Administración aprende a respetar a los administrados, sino también a entrecruzar su quehacer con los principios constitucionales para saber ponderar en cada caso las serias exigencias planteadas a la Administración en el cumplimiento de los fines estatales fundando una nueva forma de organización estatal del servicio público más dirigida a la centralidad del ser humano. La discrecionalidad administrativa, en tanto concepto fundamental de la Administración, plantea una importante pregunta: ¿su ejercicio administrativo asegura los principios y valores de la Constitución? La anterior pregunta vale, en cuanto los valores son el problema fundamental de la Administración, en su dimensión ética y política para el establecimiento de un orden social justo y digno.

La actuación consciente de un Estado o de una Administración Pública parte del reconocimiento de la Constitución misma, la cual, busca consolidar ética y moralmente una Administración respetuosa de los administrados desde sus actuaciones, que es sin duda el proyecto político propuesto por la Ley de Orden Superior de 1991, en cuanto conlleva propuestas para que sus finalidades y valores adquieran sentido en la vida cotidiana. Esta exigencia es aún más necesaria ante el abismo

social en que se debate la sociedad colombiana. Frente a esto, la discrecionalidad administrativa le da el destino a la Administración Pública a través del cumplimiento de los fines del Estado Social de Derecho.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Compartimos con Marín (2007) cuando escribe que en cuanto al concepto de Discrecionalidad en la jurisprudencia colombiana se han reproducido, en buena medida y salvadas las distancias, variadas polémicas. Con la Constitución de 1991 se produjo una revitalización de la jurisprudencia tanto del Consejo de Estado como de la Corte Constitucional en relación con la temática. Por ejemplo, el Consejo de Estado, tras la reglamentación de las acciones populares y de grupo en 1999, incrementó el pronunciamiento en ámbitos como el planeamiento urbanístico, la protección del medioambiente, la prestación de los servicios públicos por parte del Estado o la protección del patrimonio público y la moralidad administrativa en la contratación estatal, lo que ha dado lugar a una prolija y progresista jurisprudencia en materia de desviación de poder.

El estudio del concepto de discrecionalidad administrativa desde la doctrina, es un concepto que dinamiza el quehacer de la Administración Pública. Por ello, es necesario concluir, respecto a las conceptualizaciones presentadas, que el concepto mismo sigue generando una dinámica evolutiva en la doctrina y en el campo intelectual del Derecho Administrativo tanto nacional como el extranjero.

En este orden de ideas, se observó que dicho concepto encuentra su más inmediato nicho en el quehacer de la Administración Pública, en aras de cumplir los fines del Estado Social de Derecho; aspecto este que queda ampliamente corroborado al articular cada una de las reformas del Estado en procura de esta satisfacción, lo que viene a caracterizar el concepto de discrecionalidad administrativa como esa figura, cuya finalidad se centra en otorgar cierto margen de acción a la Administra-

ción para dicho cumplimiento, aspecto este que permite establecer la asunción de su responsabilidad social.

Igualmente, se logró precisar en el recorrido teórico realizado aquellas concepciones más relevantes de la doctrina. Ahora bien, interesa señalar que la discrecionalidad, viene a ser el producto de la necesidad por crear un instrumento de acción para el ejercicio del poder que goza la Administración, poder que debe estar ajustado a la Constitución y la Ley, concepto que ha estado influido ciertamente por los sistemas y experiencias de otros países con sus variantes respectivas, lo que ha permitido dotar al concepto para pensarlo como una institución del Derecho Administrativo basada en el cumplimiento de los fines estatales; es por esta razón que se deben tomar en consideración estos influjos.

Un aspecto positivo que merece ser destacado, y que surge a partir de la Constitución Política de 1991, es el relativo a la concreción de quién debe velar por el cumplimiento de los fines estatales, considerando entonces, que la Administración Pública usa esta herramienta para esa misión. Igualmente, puede considerarse como un avance del Derecho Administrativo ya que esta figura permite la materialización de los fines estatales, como esa forma de reivindicación con la sociedad en forma más útil, eficiente y eficaz; además la ley le permite a la Administración procurar por esa misionalidad.

De esta manera, el concepto de discrecionalidad ofrece a la Administración una serie de alternativas que permiten su desenvolvimiento bajo el amparo de la Constitución y la Ley. De tal forma, que los administrados tienen la posibilidad de acudir a la justicia contenciosa cuando crean que hay una desviación de poder en el actuar de aquella.

CAPÍTULO 2

Hermenéutica e investigación en la formación de abogados

A continuación se exponen una serie de planteamientos que permiten sustentar el rol del abogado docente como hermeneuta: debe anotarse de entrada que el docente tiene ante sus ojos, lo que efectivamente ve, se trata del mundo de la vida cotidiana. Los siguientes argumentos vienen a apuntalar este papel: la relación del estudiante con su cotidianidad, la inmersión de las facultades de Derecho en ese mundo y los fondos de conocimiento llenos de significaciones que proceden de él. Ahora bien, está claro que estos aspectos se deben proponer o aunar para la formación integral de los educandos, y para los docentes a fin de que repiensen y rediseñen los contenidos curriculares, ya que estos aspectos revelan la existencia entre el mundo de aquellos y el mundo de la vida cotidiana.

En este sentido los proyectos pedagógicos y curriculares deben ejercitar a los educandos en la identificación de problemas de la vida cotidiana, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Así pues, es dable que en el transcurso del tiempo escolar los docentes hagan uso didáctico de estos móviles para la enseñanza y el aprendizaje: el primer aspecto apunta a la riqueza del mundo de la vida de cada estudiante; el segundo aspecto, implica una comunión entre la formación de abogados y ese mundo y el tercero, está relacionado con los aprendizajes que provienen de su contexto como el disfrute que ella hace de esa aprehensión; se trata, de la comunicación con ese mundo a partir del currículo para favorecer una mejor enseñanza.

En efecto, se tiene que considerar esos aspectos en el mismo plano

de la formación integral, ya que estos proyectos buscan intercambios reales, como el que se produce con esa vida cotidiana, dándose una interacción entre el conocimiento escolar y el conocimiento que proviene de esa vida. Debe recordarse que Husserl (1991) caracteriza el mundo de la vida como “cosa y mundo”, por una parte, consciencia de la cosa, por otra. El mundo de la vida no es solo lo que nos rodea, sino también incluye eso mismo en cuanto percibido, en cuanto que objeto de la conciencia. De aquí deducimos que el mundo de la vida no está compuesto solo por objetos naturales y materiales, sino también los objetos culturales forman parte de él. No es un mundo de hechos sin más, porque “no hay hechos puros y simples, sino más bien solo hechos interpretados. Todo lo que está dado, está permeado por estructuras de sentido. El mundo de la vida es, pues, un mundo natural y social, es el escenario que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca (Martín, 1993).

Podemos observar aquí la forma en que interaccionan las creencias de los estudiantes y las representaciones colectivas de la vida cotidiana con los contenidos de enseñanza. En tal sentido, el docente-hermeneuta debe preocuparse por entender mejor esta interacción. El sentido último de este proceso está dado en la selección de los basamentos mínimos y máximos para la enseñanza que proceden de esa vida cotidiana para ser puestos en escena en el aula de clase: con esto se pretende unir esos dos mundos a través de la enseñanza y el aprendizaje de los significados de esa interacción. Se trata de la confianza en el papel que desempeña el individuo (Goffman, 2004): cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. De acuerdo con esto, existe el concepto popular de que el individuo ofrece su actuación y presenta su función “para el beneficio de otra gente”.

Lo anterior es un argumento formativo decisivo de la experiencia de esa relación. Se requiere que en toda propuesta de formación la vida

cotidiana esté presente para ilustrar una formación inicial con la cual procede el estudiante, para que el docente-hermeneuta interrogue esos inicios según procedimientos didácticos, con vistas a una formación integral. Debemos considerar la vida cotidiana como la portadora de los nutrimentos para el currículo: en ella encontramos todo un conjunto de dispositivos para la formación. Conjunto que permite el actuar en el mundo, pero donde actuar de modo tal es a fin de cuentas la acción que tiene por objeto nuestra propia existencia: ese mundo es un conjunto de alimentos. Entonces el papel del abogado docente como hermeneuta es propiciar las guías, los caminos para ese encuentro con los alimentos, ya que la finalidad última del currículo es favorecer éticamente el encuentro con estos alimentos, que vienen a ser los hechos de la cotidianidad (Levinas, 1993).

El abogado docente, un hermeneuta perspicaz

En esto, este abogado docente-hermeneuta debe ser perspicaz para observar esa interacción: el estratega hermeneuta no puede ser el mismo con todos los estudiantes, pues cada uno procede particularmente como un mundo de representaciones con sus significados culturales. Este docente-hermeneuta, está atento a sus estudiantes, en todo lo relacionado con esa vida cotidiana, aun si esta atención, tiene más que ver con el sentido práctico de su quehacer que con la observación científica rigurosa: se trata de comunicarse a sí mismo para hacer anotaciones referentes a esa interacción: gran parte del quehacer docente debe ser para los levantamientos de cartografías de aprendizajes pensando la enseñanza. Schütz y Luckmann (2003) señalan que las ciencias que aspiran a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humanos deben comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico, la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en la actitud natural. Esta realidad es el mundo de la vida cotidiana. Es el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y paudadas. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre.

El resultado de esta observación vigilante es que el docente-hermeneuta logre una formación para la vida desde la vida cotidiana misma: en esto debe saber elegir los espacios, los tiempos, los dispositivos didácticos para una mejor enseñanza, para descubrir o “pillar” los talentos de los estudiantes, descubriendo su propio talento. En otras palabras, el docente-hermeneuta sabe interpretar los signos de la vida cotidiana en función de sus intereses de enseñanza; por lo demás, la única comunicación verdadera eficaz es aquella que establece con sus estudiantes mediante el conocimiento que ellos tienen de la vida cotidiana y se efectúa sobre la base de su saber disciplinar y pedagógico: es cuando, el docente aprovecha su conocimiento para la aprehensión de esa interacción.

Esta estrategia del abogado-docente-hermeneuta se vuelve primordial en el sistema de interpretación que hace de la vida a través de los contenidos de enseñanza: esta ya no consiste en buscar la enseñanza por la enseñanza misma, sino encontrar confirmaciones plausibles de que se está logrando una enseñanza para la vida. Se trata de ver “señales” en cada encuentro con los estudiantes, para saber hasta dónde lo que se enseña es aceptable en el aula de clase; todas las señales deben ser faros para el docente, puesto que eso es lo que desea el docente-hermeneuta: deben llevar a este docente a descubrir a través de esas revelaciones la presencia del mundo de significados de la vida cotidiana.

En este proceso cabe “el sentido del propósito” (Dewey, 1967), donde cabe la libertad sin imposición en la interacción con la vida cotidiana por parte de los actores, en este caso estudiantes y docentes. Tal libertad, es a su vez, idéntica al autodominio. Se requiere dar importancia a la participación con libertad para aprender en la formación de los propósitos que dirigen las actividades en el proceso de aprender. El docente-hermeneuta en los procesos de construcción de proyectos pedagógicos debe anotar la abundancia de significaciones procedentes de la vida cotidiana, asentando con firmeza su imaginación, siempre

en la búsqueda de promocionar las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes, registrando la información pertinente en su bitácora de hermeneuta.

La interpretación de los signos de la vida cotidiana que hace el docente-hermeneuta está determinada por el resultado al que tiene que saber llegar: formar integralmente. Su hazaña misma, consistente en la tarea anotada está en relación con el mismo comportamiento de hermeneuta: descubrir las fortalezas de los educandos desde esa cotidianidad.

Este abogado-docente-hermeneuta, una vez registra los hechos materia de su observación, debe ampliar sus conocimientos acerca de esas fortalezas para identificar los sentidos de la interacción entre enseñanza, aprendizaje y vida cotidiana. Este tipo de identificación está fundado en la presciencia y la autoridad pedagógica. Pero, esta actitud se encuentra compensada por otra, que nos es mucho más familiar; es el respeto tolerante por esas actitudes en ese interactuar, respeto que debe ser de tal intensidad que permita la comunión interpretativa del aprendiz y del hermeneuta: se trata de un disfrute ético, estético y placentero que tiene una finalidad, contribuir con su formación integral.

Podemos decir que hasta el soplo del viento es hermoso de registrar en esta interacción. De lo que se trata es que en esta comunión uno y otro describan esta admiración-contemplación y respeto que se espera se traduzca en contenidos de enseñanza y aprendizaje. La observación atenta de estas dos actitudes en relación con la vida cotidiana se conduce, pues, en tres direcciones que se conjugan: a la interpretación pragmática y eficaz, cuando se trata de asuntos de enseñanza; a la interpretación en relación con los fines de la educación, donde los signos de la vida cotidiana confirman las emociones, sentimientos y todo el lenguaje de aprendizaje que el estudiante tiene desde lo que lleva a la escuela a partir de ese mundo cotidiano; por último, a ese apego de la

interpretación como aprendizaje, que parte de que uno interioriza lo que nos emociona.

Los signos de la vida cotidiana

Frente a los signos de la vida cotidiana el comportamiento del abogado-docente-hermeneuta habrá de ser, también de aprendizaje para su práctica pedagógica y para la promoción de condiciones en la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes. La adquisición de conocimiento es la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad. Estas, a su vez, cumplen una función en la determinación de situaciones actuales y la explicación de experiencias vigentes. El docente-hermeneuta deberá analizar los procesos de sedimentación que conducen al desarrollo del acervo de conocimiento para encontrar siempre experiencias anteriores, a las que debe asociarse un acervo de conocimiento ya determinado, si bien mínimo (Schütz, *et al.*, 2003).

Entre uno y otro, deben encontrar solución a los problemas de la vida cotidiana. Sus signos son indicios, asociaciones estables entre dos entidades, y basta con que una esté presente para que se pueda inferir inmediatamente la otra. Los signos en el aprendizaje, es decir, las palabras pronunciadas en esa comunión, no son simples asociaciones, sino que relacionan directamente una cosa con otra, para pasar por intermedio de los sentidos al hecho de construir realidad desde el lenguaje, lo que permite prestar atención a nombres, hechos, situaciones e indicios de esa cotidianidad con miras a su enseñabilidad. Con esto el docente-hermeneuta debe asumir para sí dos rasgos dignos de figurar como un buen formador: se es formador por empatía y por autoridad académica. Estos rasgos encuentran una prolongación natural en su actividad como educador, en el curso de su trayectoria, lo que equivale a la toma de posesión ética de su trasegar.

El anterior proceso de socialización y de encuentro con la vida cotidiana-

na en la formación proporciona a estudiantes y docentes pautas orientadoras para permitirles encaminarse en el mundo de la vida y dirigir su vida, es por ello, que estos encuentros deben ser efectivos con un hondo sentido social, para compartirlas e interconectarse entre sí, por medio de la participación empática y simpática con la vida cotidiana. Bajo esta influencia, el proceso de formación se extiende al contexto para crear sentido en torno a él en los contenidos curriculares.

Ahora bien, como hemos indicado, la vida cotidiana constituye una herramienta para impactar la docencia, permite darle sentido, la ponemos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje como comunicación humana: docente y estudiante interrelacionan a través de ella, es un referente, ella arroja indicios, asociaciones, secuencias y segmentos del mundo. La parte de esta comunicación, que es formativa, desde la pedagogía, debe captar la atención del docente-hermeneuta, porque desgrana materiales para los contenidos curriculares de enseñanza en los proyectos pedagógicos como pertinentes.

El abogado-docente-hermeneuta debe saber cuáles son los signos de esa comunicación, que no es jerárquica ni convencional. Es una comunicación para incentivar la curiosidad de los aprendices: toda comunicación en tal sentido está interrelacionada con esa vida cotidiana, ella da los nombres de las cosas y estas vienen con esas propiedades que son verdaderas como contenidos de enseñanza como categorías conceptuales en el currículo escolar. Este docente cuando asume este papel, interioriza e incorpora para sí un poder decisional, pensando en las mejores alternativas para su práctica pedagógica, donde una de las alternativas debe ser distinguida por la decisión, por lo tanto es el resultado de la tematización de la contingencia, mucho más sensible a la cotidianidad del contexto que a las acciones (Luhmann, 1997).

Si el abogado docente-hermeneuta le pone interés educable a esta comunicación humana, tiene éxito en su labor, esta comunicación deja de

lado el autoritarismo y la incompreensión, la enajenación de la voluntad del otro en aras de un mejor conocimiento para la solución de los problemas de la vida cotidiana. Lo anterior, porque en la hermenéutica del docente el sentido por lo humano tiene un lugar muy especial. Se trata de un tráfico social de intercambios, donde la comunicación funciona para la construcción para permitir atribuciones de acciones a personas. Esta comunicación debe expresarse de forma menos dura, con explicaciones cortocircuitadas, pero con validez cotidiana, de acciones, explicaciones que ilustran un determinado proceso. Por tal razón interesan las condiciones que hagan plausibles tal comunicación (Luhmann, 1992).

Los registros que haga el abogado-docente-hermeneuta deben ser profundamente significativos en relación con los signos de la vida cotidiana, lo cual, a su vez impacta en la cultura del día universitario. Lo anterior, para no despojar de toda propiedad cultural la interacción entre el mundo de la vida cotidiana y el mundo escolar: esta interacción que también es cultural se caracteriza en cierta forma, por la presencia de costumbres, valores e identidades; lo que tiene cierta lógica, puesto que, para él los estudiantes en su vida cotidiana se sienten a gusto con la identidad cultural que ella ofrece. Además, este docente interpreta esos signos y señales para ser traducidas en contenidos de enseñanzas para el educar y el formar integralmente.

Esta identidad cultural es digna de atraer la atención del currículo escolar. La actitud pedagógica educable hacia esa identidad, que proviene de la vida cotidiana es, en el mejor de los casos para el docente ser capaz de saber leer las curiosidades presentes en esa cotidianidad, como un acompañante formativo: ser buen observador, asombrarse, interrogarse e interrogar, porque esa vida cotidiana culturalmente virgen nos habla ante nuestros ojos, que espera del docente-hermeneuta su lectura comprensiva.

Dado este desconocimiento que en muchos casos se tiene de la vida cotidiana en los procesos de formación, para que ella sea tenida en cuenta en la construcción y puesta en marcha de los proyectos pedagógicos en el currículo, tenemos entonces, que los Proyectos Educativos Institucionales retratos detallados de muchas situaciones de esta vida para que le abran espacios en la escuela o la universidad.

Lo planteado convoca a lo que Hans Aebli, el gran didacta alemán contemporáneo, llama el poder de la contemplación ante esa vida cotidiana que realice el docente-hermeneuta: él debe mirarlo todo. Esta contemplación decidida de antemano también se extiende al plano didáctico; permite extraer de esa contemplación procedimientos y estrategias para fundamentar una enseñanza problematizadora. Se trata de poder establecer una relación entre contenidos de enseñanza y problemas de la vida cotidiana desde ricas cualidades descriptivas de las observaciones realizadas por el docente-hermeneuta.

Claro que lo que más llama la atención en esta relación, es que para caracterizar, el docente-hermeneuta debe encontrar, seleccionar y priorizar problemas de la vida cotidiana que en realidad enseñen para la vida, no solo porque de esos problemas penden los contenidos de enseñanza que corresponden a procesos de interacción, porque vienen de la apreciación pragmática de situaciones de la cotidianidad y del deseo de conocer.

A primera vista, hay dos elementos que parecen muy importantes en esta relación: el conocimiento del docente-hermeneuta de su disciplina y del saber pedagógico para interactuar con esos problemas. Estos dos elementos proporcionan los datos para ser vertidos como enseñanza. Debe advertirse que las situaciones de la cotidianidad, el docente-hermeneuta debe entender que son convencionales, que se presentan para enriquecer este tipo de intercambio. Así pues, sobre la base de esos elementos y de esos intercambios problematizadores, es como el

docente-hermeneuta va a pensar en una enseñanza de contenidos pertinentes para la formación integral, con lo cual hace una contribución importante a la calidad de la educación.

Cierto, es que el docente-hermeneuta se apoya en las descripciones detalladas de los signos y señales de la vida cotidiana, e incluso este docente se convierte en un estrategia didáctico con base en las ricas observaciones etnográficas que él registra y selecciona para la enseñanza. Por eso, en la práctica pedagógica habrá de tenerse en cuenta este aspecto esencial. La actitud del abogado docente-hermeneuta respecto a los estudiantes debe descansar en la manera como percibe e interacciona con la vida cotidiana: se trata de la proyección de lo cotidiano en los contenidos de enseñanza; siendo un elemento fundamental que contribuye a la identificación de los principios y valores de la escuela para ser relacionados con los principios y valores de la vida cotidiana, en la convicción de que esa interacción axiológica de identidades es indispensable en la construcción del currículo escolar.

Curricularizar la vida cotidiana

Con lo anterior, se propugna por una empatía identitaria entre el mundo de la escuela y el de la vida cotidiana: esta empatía que hace parte del actuar del docente-hermeneuta debe tener como deseo, curricularizar la vida cotidiana en los contenidos y acciones de la escuela, como una intención formativa de la base de todo proyecto pedagógico. Tal empatía pedagógica equivale, entre otras cosas, a respetar la autonomía de los estudiantes, puesto que de entrada hay que colocarlos en el mismo plano en el proceso de formación. Esta empatía facilita la capacidad del docente-hermeneuta de respetar al otro, es decir, a los estudiantes, por cuanto son portadores de cualidades que están presentes en los fines de la educación colombiana, artículo 5 de la Ley 115 de 1994.

El intercambio entre docentes y estudiantes en la interacción con la vida cotidiana debe ser simétrico para que convenga a los intereses

de las partes en los procesos de formación integral. Así es como, por medio de encuentros empáticos y simpáticos para promover la aprehensión de conocimientos progresivos en esta interacción, docentes y estudiantes deben pasar a un asimilacionismo pedagógico, que implica una igualdad de principios, y por lo tanto a la afirmación del respeto por el otro: esto se puede presenciar a través de lo que cada uno registre en sus respectivas bitácoras de viaje en relación con esos encuentros.

Para seguir siendo coherente consigo mismo, el docente-abogado-hermeneuta debe establecer estrategias, potencialmente encaminadas a la promoción de la otredad. El proyecto pedagógico debe estar encaminado a promover esa igualdad para el aprendizaje: igualdad y aprendizaje están indisolublemente unidos para la formación integral.

Y es que los dos, el abogado-docente-hermeneuta y el estudiante, descansan en una base común, que consiste en el descubrimiento a través de proyectos por lo que acontece en la vida cotidiana. Se trata de conocer el mundo que rodea la escuela: el docente-hermeneuta interroga el entorno y a sus actores. Todo este proceso de interacción, entendido como una estrategia de enseñanza, lleva la marca del respeto por el otro y por lo que rodea a ese otro. Es una forma de enseñanza con un doble propósito: interactuar con la vida cotidiana y aprender de ella, descubriendo y ayudando a la solución de los problemas que se presenten.

¿Por qué es fundamental esta forma básica de enseñanza en el currículo escolar? Quedémonos en lo que acontece en nuestras aulas universitarias y sus entornos: ¿cómo hacer que esta forma básica de enseñanza, contribuya a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes? Se debe intentar buscar respuestas desde la práctica pedagógica y en la propia investigación educativa: en los Proyectos Educativos Institucionales, en los trabajos de pregrado, especialización, maestría y doctorado que adelantan los docentes.

A propósito de la forma en que se vea uno llevado a emplear estas fuentes, se plantea una cuestión preliminar. Dichas fuentes contienen datos, técnicamente hablando, representativos para el abordaje de esa interacción como una forma básica de enseñanza, datos que pueden ser interrogados por el docente-hermeneuta, ante todo, como insumos teóricos o como antecedentes investigativos. Ahora bien, el tema aquí ya no es la interacción misma, sino un acontecimiento decisivo en la construcción del conocimiento escolar, en cuanto a la promoción de estrategias didácticas para el abordaje de esa realidad de la que se forma parte. El caso de estas fuentes que expresan el punto de vista de los docentes es especialmente significativo: en efecto, dada la falta de registros por parte de los docentes en esta interacción, se espera, se hagan registros etnográficos con la ayuda de los estudiantes, que pueden resultar más significativos para sus aprendizajes.

Estas fuentes permiten penetrar en el universo mental personal de cada docente constructor de su relación con la vida cotidiana (Mora, 2010); lo que contribuye a desplegar el inmenso poder de esta forma básica de enseñanza. Al leer estas fuentes, uno no puede dejar de preguntarse: ¿por qué es importante aprehender esa cotidianidad para nuestros propósitos formativos a través de la lectura de sus signos y señales? La respuesta cambia el enfoque del abordaje de los problemas de la vida cotidiana en los procesos de formación: porque los estudiantes se sienten especialmente interactuantes y emotivos al encontrarse inmersos en ella, pues ella es un aporte sustancial para sus aprendizajes.

Se trata de valorar la importancia de esta forma básica de enseñanza, es decir, la vida cotidiana, encontrando una base común, que permita articularla y comprenderla a favor de la formación integral. Al hacer esto, el abogado docente-hermeneuta, se verá llevado a hallar respuestas sobre las razones de esta importancia; razones que se han descuidado, sin duda porque no se ha tomado esta cotidianidad como una herramienta didáctica. En efecto, las respuestas, deben ser ricas

descripciones y no solo explicaciones, consistirán en decir que ella es fundamental en el proceso de la formación integral: la vida cotidiana se vuelve clave en la formación de abogados.

En este actuar el abogado-docente-hermeneuta debe dedicar parte del tiempo asignado a los proyectos pedagógicos a interpretar la cotidianidad, ya que esta interpretación debe tener formas notablemente elaboradas relacionadas con los diferentes momentos de la enseñanza. A esta interpretación establecida y sistemática, que viene del carácter de cada encuentro empático entre estudiantes y docentes en la vida cotidiana, se debe añadir el hallazgo de los contenidos de enseñanza, que van a tomar forma en el currículo: todo acontecimiento es de suyo importante y será interpretado como anuncio de cambio. Así pues, tanto en el orden cotidiano como en el escolar, una serie de señas habrán de ser las mejores herramientas para una buena enseñanza.

De acuerdo con las anteriores presentaciones, debemos señalar, que por lo demás, cuando los signos de la vida cotidiana hablan al abogado docente-hermeneuta, él debe ir tras ellos motivado por el aprendizaje de sus estudiantes, ya que estos son sujetos importantes en este viaje de interacción. En todos los casos, estas indicaciones deben gozar de la mayor aceptación por parte de los constructores curriculares: con esto se acrecientan las estrategias para la formación; sabiendo este docente que su aceptación y reconocimiento social por su práctica están en la medida de la interacción con ese mundo, donde él debe convertir en estrategia diaria de su enseñanza este accionar. El aprendizaje que promueve el docente hermeneuta, es un aprendizaje de la experiencia vivida en la cotidianidad con los otros. Es como una aventura, donde ese existir es un estar expuesto a todo lo que nos pueda atravesar. Como tal se trata de la existencia situada en la aventura, la existencia que va ligada, y por tanto, también la experiencia del aprender, como algo indeterminado y enigmático, misterioso (Bárcena, *et al.*, 2000).

Esta vida cotidiana se plantea de entrada como algo que invita a su aprehensión: docentes y estudiantes sacan provecho de este viaje si establecen unos procedimientos previsibles, y por lo tanto que todo quede previsto para la enseñanza y el aprendizaje, donde la palabra clave es: formar integralmente. Estos procedimientos deben estar impregnados de los ínfimos detalles de esta vida cotidiana para ser puestos en escena como motivos de formación, de los que se pensaría pueden ser dejados a libre decisión de los estudiantes: el diseño de enseñanza propiamente dicho no es sino la punta más sobresaliente de los procesos de formación de parte y parte; ahora bien, estos procedimientos deben ser en sí mismos ricos en ejemplificaciones descriptivas-interpretativas-explicativas y complejas para que movilicen formas básicas de enseñanza.

Así que es el logro final: la formación integral, es la que decide la suerte del abogado-docente-hermeneuta, con lo cual resulta que este no es un docente cualquiera en que habitualmente entendemos. En la comunidad educativa, el docente-hermeneuta viene a representar en sí mismo no solo una totalidad social, sino que además es un elemento constitutivo de esa otra totalidad, por ejemplo, de la comunidad local, regional o nacional.

Es que la vida cotidiana es la herramienta didáctica más importante para la enseñanza y el aprendizaje dentro de una perspectiva estrechamente ligada con la individualidad de cada estudiante, mientras que, desde el punto de vista social, el beneficio que rinde pesa más que una clase, por lo tanto para su realización debe contarse con el apoyo de este dispositivo formativo. En sociedades como la nuestra que está sobredeterminada por los medios de comunicación, la individualidad en relación con esa cotidianidad adquiere una importancia mayúscula, porque ella impresiona, decide, media, codifica y decodifica, formula prescripciones a través de sus signos y señales.

Entonces tenemos, que debido a esta fuerte integración la vida cotidiana-

na de un estudiante es un campo abierto e indeterminado desde el cual se forma para una voluntad libre, tanto del docente-hermeneuta, que busca formar en la autonomía a sus estudiantes, mediante la potenciación de un orden de signos y señales venidas de esa vida cotidiana. Un proyecto pedagógico se construye de acuerdo con esa individualidad autónoma, que es donde ayuda a esa construcción; de ahí el papel que juega la interacción con la vida cotidiana como laboratorio de aprendizaje, porque ella arroja interrogantes para los contenidos de enseñanza.

¿Qué hacer por parte del abogado-docente-hermeneuta? Interpretarla en sus hechos en función de los contenidos de enseñanza. En este hacer entre docente y estudiante con la vida cotidiana existen dos formas de comunicación pedagógica: una entre el docente y el estudiante, y otra entre ellos y la vida cotidiana. Entonces, los docentes deberán privilegiar la segunda. Lo anterior, porque estamos acostumbrados como docentes a concebir la comunicación pedagógica más que en su aspecto interhumano, pues, como la vida cotidiana no es un sujeto, el diálogo con ella es muy asimétrico.

Pero quizás sea esta una visión estrecha de la interpretación que hagamos de los signos y señales de la vida cotidiana, siendo responsable el sentimiento de superioridad que tenemos en esta materia. La comunicación pedagógica sería más productiva si se entendiera de modo que incluyera, al lado de la interacción del docente-hermeneuta, aquella que tiene lugar entre docente-estudiante y la vida cotidiana, porque en ella están los grupos sociales con sus valores, creencias y modos de vivir y sentir, para agrupar el mundo cultural y los diferentes universos simbólicos. Y este segundo tipo de comunicación es el que desempeña un papel preponderante en la formación integral, la cual se sustenta en las interpretaciones de signos y señales de la vida cotidiana que haga la enseñanza en el quehacer formativo del abogado-docente-hermeneuta.

No se debe pensar que ese predominio por el valor de la autonomía en esa interacción de aprendizaje excluye los contenidos enseñables del docente, lo que más estrechamente se podría llamar la reconstrucción de la vida cotidiana como proceso de enseñanza y aprendizaje social. Por el contrario, lo que aquí se resalta es la acción sobre el otro, sin imposición: el otro, el estudiante importa aquí como sujeto educable del discurso de la formación en la cotidianidad del día a día, que es donde el destina su diario vivir. Los éxitos de esta reconstrucción deben ir a la par con un dominio de la comunicación interhumana, como debe promoverla el docente-hermeneuta: ella se constituye en algo emblemático en la afirmación constante por la formación del otro. Hemos querido hacer notar la importancia del papel de este docente, con su método, la hermenéutica y la vida cotidiana como el dispositivo didáctico. Esta relación ocupa un lugar cimero en la operacionalización del currículo (Mora, 2012). Esta relación no debe entenderse como independiente del desarrollo del currículo. Esta calidad didáctica apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que aporta bases psicológicas, filosóficas, antropológicas para la práctica pedagógica y poder influir el concepto de formación.

A continuación presentamos una ejemplificación del papel de la vida cotidiana para ser asumidos por las áreas del conocimiento en la formación de abogados:

CRIMINALIDAD Y CONTROL SOCIAL: UN ANÁLISIS DESDE LA VIDA COTIDIANA Y ESCENARIOS DEL CRIMEN A PARTIR DE LOS DISCURSOS DE PRENSA, 1980-1997

En los estudios desde las Ciencias Sociales y más concretamente en los estudios historiográficos y filosóficos con un profundo contenido jurídico, el tema de la criminalidad y el control social está siendo objeto de un afán investigativo sin precedentes.

Lo anterior, porque el discurso de lo criminal es una forma discursiva

de las representaciones colectivas de una sociedad, tan universal como la sociedad, y lo criminal es una representación del aparato jurídico de aquella.

Por ello, toda sociedad precisa de un proceso de estructuración institucional, que agrupa al saber social, ya como “estructuras intersubjetivas de conciencia” (Parson, 1951; Castoriadis, 1975) ya sea objetivado (Berger; Luckmann, 1966) o se tipifique (Schütz, 1970) o se rutinice (Weber, 1978) (Beriain, 1998).

Entonces, en el Derecho existen unas prácticas discursivas y en ellas, lo criminal es lo crítico de dicho discurso en cuanto explica sus estructuras y procesos. Contemplando el discurso de lo criminal desde la perspectiva del Derecho moderno, podemos rastrear su desarrollo en cuanto a la vulneración y amenaza del orden social establecido de una sociedad, en sus descripciones de los hechos criminales que abarcan el objeto de estudio específico: criminalidad y control social. Y esto, en parte explica por qué un tema tan importante debería ser tan plenamente abordado por los teóricos del Derecho y demás Ciencias Sociales y Humanas; sin embargo, en el ámbito de los estudios del Derecho Penal y la Criminología en las facultades de Derecho el hecho de lo criminal no se ha consolidado, sino que más bien, la actividad investigativa da paso a la simple preparación procesal para el desempeño del abogado litigante.

Al respecto, Humberto Vélez (1996, p. 95) señala que la investigación socio jurídica puede y debe cumplir un rol primordial en todo esfuerzo orientado a la formación de un “nuevo” abogado. Ante la pregunta: las facultades de Derecho: ¿qué forman, juristas o abogados?, asevera este autor, que el abogado es el único investigador real sin conciencia de lo que es. Existe la necesidad de formar juristas antes que abogados, en cuanto la urgencia se convierte cada día más en la necesidad dados los inmensos retos de la modernización del país.

Es en el contexto de consideraciones como estas donde podemos intentar caracterizar las discusiones sobre lo criminal en la teoría penal que ha tenido lugar a nivel nacional e internacional, abordando en este aparte la vida cotidiana y los escenarios del crimen en el departamento del Atlántico desde los discursos de prensa.

Vida cotidiana y escenarios del crimen

Hablar de “crímenes” es hablar de la cotidianidad y ello, implica hablar de cohesión, solidaridad, pero también de rupturas, infracciones, manifestaciones de disconformidad, violencia política, institucional y social. El crimen, retomando la fórmula de Marcel Mauss es un hecho social global. No se puede desvincular el análisis de los hechos criminales de las condiciones económicas, pero tampoco de las representaciones colectivas y del imaginario social.

Aquí, habrá de entenderse por representaciones colectivas las estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas en el proceso de autoalteración de significaciones sociales. Por ello, resulta interesante la noción de representaciones colectivas que la tomamos en préstamo a Mauss y a Durkheim ya que nos faculta para pensar de manera más compleja y dinámica las relaciones entre vida cotidiana y los escenarios del crimen que atraviesan el mundo social en el departamento del Atlántico, a partir de la lectura de los discursos de prensa.

Una mirada transversal como la que pretendemos aplicar a la realidad social no puede eludir los contextos tanto pragmáticos como discursivos en que emerge el discurso sobre el crimen como espectáculo. Es más, los discursos sociales del crimen mediante su escenificación *mass mediático* instauran una cierta realidad que a su vez es reproducida.

Los siguientes titulares de prensa escenifican lo anterior:

En Soledad: la policía capturó un sádico (Diario del Caribe, 1980).

En Soledad marido mata a su mujer (Diario del Caribe, 1981, p. 2B).

Se suicida un bogotano (Diario del Caribe, 1982, p. 2).

¡Insólito! Seis pistoleros se robaron seis toneladas de pollo (Diario del Caribe, 1982, p. 9B).

Los anteriores hechos criminosos son hechos históricos, por más que se desconozca su encaje con lo histórico-socialjurídico; de ahí, que nos basten para la comprensión de los hechos delictuosos desde el Derecho como tal. Esto no es en absoluto posible sin una explicación de los elementos instintivos de la conducta humana, ni de las condiciones históricamente desarrolladas, en definitiva, sin una Antropología Jurídica y sin una Sociología Jurídica, por citar estas disciplinas.

Comprender las acciones de los individuos, de los “hombres infames” (Foucault, 1990) es captar conjuntamente como partes las significaciones sociales, las intenciones que motivan las acciones y sus consecuencias reflejadas en los contextos sociales y culturales.

Por ello, la comprensión de estos textos narrativos (el discurso criminal periodístico), considerados como productos de la acción, depende de que seamos capaces de reproducir los procesos de la vida cotidiana en los cuales se produjeron, es decir, narrativizar estas acciones criminosas. Como estas acciones son en efecto narrativizaciones vividas, de ahí, se sigue que la única forma de representarlas es mediante la propia narrativa del discurso periodístico:

Heridos en trifulca dos panaderos en Sabanalarga:

Dos panaderos resultaron heridos durante una trifulca en

esa localidad. Los panaderos, ambos hermanos, responden a los nombres XX de 40 años y XY de 26 años. La versión oficial señala que los hermanos se enfrentaron a XZ, durante una pelea de gallos que se realizaba. La discusión provino de una apuesta entre las partes. Uno de los hermanos presentaba heridas a bala y el otro una herida con la cacha del revólver. Según informes de la policía el sindicato de los hechos se dio a la fuga (Diario del Caribe, 1989).

Una teoría criminológica para el nuevo milenio debe enseñarnos a entender los fenómenos del crimen como parte de un entramado de relaciones, representaciones, códigos y lenguajes. Por eso es, por lo que se distinguirán aquí varias formas de hechos criminales: un crimen “real”, un crimen “representado” y un crimen “formal”.

El crimen “real”

Puede ser físico o simbólico, de índole político, social, económico, comportamental o ambiental (agresiones sonoras, visuales, etc.) con grados variables de gravedad: violencia corporal, violencia sexual, violencia mortal. En esto las grandes tipologías distinguen también entre violencia criminal contra terceros y violencia contra sí (sencillo); violencia accidental (debida al azar o al error humano y tecnológico) y violencia individual y violencia colectiva (conflictos sociales, atentados terroristas, etcétera).

La violencia real no está siempre donde más se puede uno esperar encontrarla (el tabaco, el alcohol, los accidentes de tráfico y laborales están entre las cuatro primeras causas de muerte).

En cuanto a las manifestaciones sociales, el fenómeno de la violencia puede obedecer a diferentes tipos de crímenes:

I. La criminalidad privada

A. La criminalidad propiamente dicha:

- a) Mortal: crímenes, asesinatos, infanticidios, etc.

“Asesinado anoche: Un vendedor ambulante fue asesinado anoche en el barrio Manuela Beltrán por tres asaltantes” (Diario del Caribe, 1986).

“En Soledad: La policía capturó un sádico: Un sádico violó a una niña de cinco años en el sector Las Margaritas” (Diario del Caribe, 1980).

- b) Corporal: golpes y heridas voluntarias.
- c) Sexual: violaciones.

B. La criminalidad no criminal:

- a) Suicida.
- b) Accidental.

II. La criminalidad paroxística

- a) La guerra: nos centraremos aquí en la criminalidad social, es decir, una forma de criminalidad transversal, que atraviesa toda la sociedad y se plasma en manifestaciones tanto privadas (e individuales) como colectivas, privilegiando las manifestaciones públicas del crimen (el crimen desarrollado en el ámbito social) tal como lo reflejan los medios de comunicación. En estas formas transversales del crimen, se incluyen conductas de tipo anómico, que son protagonizadas por individuos aislados.

Tenemos la siguiente descripción narrativa:

En Soledad: Hallan hombre muerto a garrote en el patio de su residencia: El cadáver de un hombre fue encontrado en un charco ubicado en el patio de su residencia localizada en el municipio de Soledad y presentaba en el cuerpo muestras de haber sido asesinado a garrote (Diario del Caribe, 1980).

- b) Al margen de la anterior criminalidad, existe una criminalidad “representada” que puede ser tan real como la otra e incluso incidir en los comportamientos colectivos. Es la criminalidad tal y como la representan los medios de comunicación en sus discursos tanto referenciales (la información) como creativos (las obras de ficción: televisión, entre otros). La representación del crimen provoca respuestas, hace parte de un juego de interacción social: este es el caso de los suicidios como consecuencias de la publicación de un primer caso en los medios de comunicación:

El crimen pasional de La Floresta: Ni para él... ni para mí... por eso la maté, dijo esposo sindicado de dar muerte a su mujer: De cinco cuchilladas un hombre, presumiblemente enceguecido por los celos, dio muerte, la noche del pasado jueves, a su mujer y madre de sus cuatro hijos, en una esquina del barrio La Floresta del municipio de Soledad. La víctima se llamaba Teresa de la Hoz Figueroa de Reales, tenía 27 años de edad, era oriunda de Soledad, pero residía con su esposo Mariano José Reales Rodríguez, el victimario, en el corregimiento de Caracolí; era madre de cuatro niños: Edwin, Jabid, Rosmery y Deisy, todos menores de edad (Diario del Caribe, 1983).

Si tomamos el caso de la criminalidad social, cada día más extendida: la delincuencia, tiene su antecedente en el contexto ideológico de crisis de los valores colectivos y al cuestionamiento del modelo neoliberal que se desarrolla en nuestro país. La imposición de políticas económicas rígidas con la sustitución lógica de la subsistencia a la lógica del trabajo exacerba el problema, acentuando la anomia social, es decir, la pérdida de la cohesión que mediante una crisis de identidad colectiva genera conductas de disconformidad y es un factor de desorden. Colombia ha experimentado durante los últimos 30 años una serie de transformaciones radicales a la misma sociedad que le ha dado origen

y que caen en la órbita de lo que se conoce como la “modernización”. Ello supone la transformación de una sociedad agraria, en cuanto a la desocupación de sus ciudadanos y por su organización social, en una sociedad progresivamente industrializada, urbana y capitalista.

Debe decirse que en los años 80 del siglo pasado comenzaron a registrarse cambios en la sociedad colombiana, tras las ineludibles reformas acometidas por los tecnócratas del MIT que habían de ocasionar profundas transformaciones económicas, sociales y culturales. Con la entrada de la Constitución de 1991 y el consiguiente proceso de transición hacia una democracia “pluralista y participativa”, procurando un orden social justo y digno se adelantan reformas en los “dispositivos” disciplinares del control formal para atender las arremetidas de la delincuencia organizada, la agitación guerrillera y paramilitar.

Nuestro propósito ha sido el de analizar el discurso sobre el crimen tal y como aparece en los medios de comunicación escritos (*Diario del Caribe* y *El Herald*) de la prensa barranquillera. El contrato social contemporáneo implica la imposición de normas sociales y modelos culturales. Pero esto se hace cada vez menos mediante la evicción y más mediante procesos de mediación (social y simbólica) que permiten la transmisión de modelos de comportamiento.

Esta mediación pasa hoy por lo que se llama la “mediatización”, como la creación de universos simbólicos a través de los medios de comunicación. Hoy día esta mediatización es tanto más importante cuanto que han entrado en crisis los tradicionales aparatos de legitimación (los grandes relatos o metarrelatos como los llama Lyotard). Con la emergencia de las formaciones discursivas descentradas “postmodernas” surgen nuevos umbrales de legitimación. Lyotard formula una serie de nuevos umbrales:

- a) Paralogía, es el umbral en el que no se pretende la institucionalización de un consenso regulador a la manera de una metarregla (...)

sino que, más bien se busca la generación de ideas, nuevos juegos de lenguaje, nuevos problemas, nuevas discontinuidades;

- b) El umbral por recursos agónicos (...) entre participantes en una interacción “comunicativa”, en el que cabe el desconocimiento, la trampa, etc. (Beriaín, 1998)

Entonces, el crimen está envuelto en esta estrategia de visibilización: se espectaculariza:

En Santo Tomás: campesino da paliza a maestra de escuela; todo por una pelea de niños (Diario del Caribe, 1990).

Las sociedades de la modernidad, escribe Balandier, tienen enemigos internos, son los irreductibles, son considerados como agentes nefastos o enemigos internos. Es la criminalidad anómica (basada en conductas de desorden, ausencia de normas). La anomia indica una ruptura de la solidaridad, una dilución de las pautas de referencia que expresa una pérdida de la identidad social. La anomia procede de una carencia de las fuerzas colectivas. Traduce una desagregación que genera conductas egoístas. Ello se refleja en los siguientes titulares:

En Sabanalarga muerta una anciana (Diario del Caribe, 1990).

Mujer mató a su hija a golpes (Diario del Caribe, 1991).

En Costa Hermosa, policía mató a su mujer y se suicidó (El Heraldo, 1996).

Conductas anómicas y desorden social

Nos podemos preguntar, con Georges Balandier (1993), si el crimen como fenómeno de comunicación no contribuye a que del desorden resurja la plausibilidad social y colectiva. La lógica criminal recrea la “escena artificial”, un escenario de criminalidad magnificada, que juega con la amenaza latente y hace de la acción un drama demostrativo,

una simbolización trágica, una manipulación también trágica como se expresa en las manifestaciones anteriores.

Esta lógica perversa hace del crimen el soporte de un mensaje; lleva el sello siniestro en carne de las víctimas; no inscribe más que atrocidad. Por fin difumina las fronteras entre lo real y lo imaginario, es presa de una doble confusión: una atemorizada, la de los hombres que se sienten cautivos del crimen; y la otra, la del imaginario del crimen, no engendrado más que por su realización bajo la forma de un ritual trágico y espectacular:

Ahorcan a un hombre en Santo Tomás: Un grupo de hombres habían capturado y condenado a la horca a un desconocido, cuyo cadáver fue hallado ayer colgado de un árbol de la finca, (Diario del Caribe, 1987).

Le disparó cuatro veces a la esposa y se suicidó: dramático final de separación por ellos en Soledad, XH de 25 años de edad, después de dispararle cuatro veces a su esposa y cuando la creía muerta se disparó él un tiro a la cabeza agobiado por los celos de su mujer de 20 años (Diario del Caribe, 1989).

La anomia social traduce, aunque sea indirectamente, un proceso de la ley; de ahí la tentación por parte de algunos ciudadanos de erigirse en agentes del orden y del desarrollo de los discursos del orden social. Por ello, puede afirmarse que están en quiebra los grandes discursos de legitimación que sustentaban, en las sociedades tradicionales, este orden: las morales, las ideologías y la idea del progreso como superación del desorden.

El Estado de Derecho deja paso al Estado de sospección, de peligro, de desintegración representado por los enemigos criminales de todo tipo. Hoy el miedo es difuso: es miedo ante lo imprevisible a pesar de los

progresos de las técnicas y la previsión. La inseguridad, no es el temor, es la probabilidad de lo imprevisible. Sirven de muestra paroxística los siguientes titulares de este arqueo de la prensa barranquillera que va de 1980 a 1997 para informarnos de la magnitud de este peligro agenciado por el crimen:

En Soledad: la policía capturó un sádico.

En Soledad: hallan hombre muerto a garrote en el patio de su residencia.

Ayer, un día teñido de sangre, asesinato.

En Soledad: de un batazo, hombre mató a su mujer.

Hurtan un bus en Soledad.

En uno de sus grandes libros, Jean Braudillard, afirma que la cultura de masas, es una sociedad ortopédica en que hay asistencia para todo dentro de una ascesis colectiva que es una anticipación de la muerte en la vida misma. Sociedad que procede mediante el chantaje a la seguridad donde “la seguridad es la prolongación individual de la muerte al igual que la ecología es una prolongación de la contaminación” (Braudillard, 1993).

Las representaciones del crimen en los medios de comunicación escritos

Es notable el tratamiento formal que dan los medios al crimen. Este tratamiento, en todo caso, refleja una orientación general de la información en torno a la noción de delito y de ley. Como escribía hace unos años el sociólogo Marshall Clinard: “Se ha acusado a la prensa de promover y ensalzar la delincuencia en general con la atención que le dedica en sus secciones de noticias (...), la cantidad y la importancia del espacio concedido a la delincuencia en los periódicos, y la cantidad de conversaciones basadas en los artículos, dan una visión de la inmoralidad en nuestra sociedad que produce estupor. Al prestar tanta atención a los actos delictivos, es probable que los periódicos sean un factor

importante en nuestra transformación en una sociedad centrada en el delito. Como consecuencia, muchas veces parece que hay más delitos que los que ocurren en realidad”.

Lo que sí es cierto, es que en una sociedad cada día más fragmentada, en que los valores tradicionales son cuestionados, en la que los conflictos parecen multiplicarse mediante el “efecto media”, tiene uno la impresión de llevar una vida accidentada: los medios de comunicación desempeñan entonces una función de confirmación y refuerzo, contribuyendo a construir/reforzar un temario centrado en la “visión del mundo” del ciudadano a pie.

Está claro por otra parte, que la naturaleza del propio medio predispone a dar la referencia a los hechos “relevantes”: accidentes, muertes violentas, catástrofes, etc. La producción de la noticia está determinada por el sistema de selección propio de los medios, donde impera lo que podríamos llamar la ley de lo inmediato: centrarse en la incidencia directa del hecho en la actualidad, en su aspecto impactante, como se dice ahora, que define un universo regido por las tres categorías siguientes: lo accidental, lo efímero y lo visible, es decir, tres condiciones para producir espectacularidad:

En Semana Santa, cuatro muertes trágicas. El viernes santo, en horas de la tarde, HJ decidió acabar con su vida. Tomó una sábana blanca, la que cubrió su lecho, la convirtió en una larga y fuerte soga y subiéndose al más alto árbol del patio de su casa en Soledad, se ahorcó de un solo dolor... al parecer su fatal decisión fue causada por la profunda soledad en que vivía (Diario del Caribe, 1983).

Espectacular atraco a comerciante en Soledad: se conoció que a la entrada de Soledad 2000 fue asaltado el comerciante YJ, quien se transportaba en un vehículo cuando fue interceptado por cinco sujetos... (Diario del Caribe, 1990).

El corpus delicti, en las representaciones del crimen en los medios de comunicación escritos

En el seguimiento de la prensa hecho a partir de 1980 es notoria la cristalización en torno al crimen y la existencia de lo que podríamos llamar un discurso del crimen, que procede mediante una espectacularidad, tal como se ha mostrado a partir de los titulares de prensa. Los 17 años escogidos han sido fértiles en acontecimientos criminales en la vida cotidiana del departamento del Atlántico. Los crímenes más frecuentes y que se desplegaron en la prensa tuvieron que ver con robos, asesinatos, asaltos, suicidios, lesiones personales, delitos contra el honor y el pudor sexuales, etcétera. Se puede considerar que la década de los años 80 del siglo pasado no representa nada en comparación con los años 90: estos dan cuenta de más asesinatos, accidentes, delitos contra el patrimonio económico, etc.:

Tragedia de dos hermanos (Diario del Caribe, 1990).

Muere al caer de un bus (Diario del Caribe, 1990).

Robo a estación de gasolina (El Herald, 1993).

En Sabanalarga 35 hombres asaltan finca y roban 18 reses (El Herald, 1994).

En acción del DAS rural cae banda de abigeos en Sabanalarga (El Herald, 1995).

La construcción social del discurso de lo criminal

La prensa se constituye en un espacio constitutivo del discurso social de lo criminal, intentando mostrar que las operaciones que intervienen en las representaciones de la sociedad a través de ella es lo social, y es lo que se expresa globalmente en tanto es el punto de congruencia de una multitud de discursos. En las representaciones de la realidad, trabajo eminentemente formal, el discurso periodístico, a la vez que informa sobre el mundo, informa sobre cómo hay que percibirlo, introduce orden ahí donde hay caos, “construyendo el acontecimiento”.

Los periódicos seleccionados en el marco de esta investigación, permiten plantear dos presupuestos metodológicos:

- a) La realidad que ofrece el periódico (la información criminal) es un objeto construido, construcción en la que intervienen diferentes subcódigos propios del lenguaje periodístico, que pertenecen tanto a lo verbal cotidiano como a la crónica propia de dicho lenguaje.
- b) Tras toda la información hasta la más objetiva hay un sujeto manipulador: un sujeto nodal dotado de una cierta competencia especialmente sensible en las estrategias visuales (titulación, ilustraciones).

La imagen del crimen en la prensa barranquillera basada en el *corpus* seleccionado, destaca la espectacularidad del crimen: una vez más estamos ante un fenómeno de cristalización simbólica: la imagen del crimen, a partir de la espectacularidad y su dramatización.

El titular que acentúa la polemización en el objeto referencial (el crimen) exige un sujeto actuancial que incluso coincide con el gramatical: estamos en presencia de lo que podríamos llamar una sustantivación del crimen: el crimen elevado a categoría central del discurso periodístico. El periódico se vuelve institución discursiva que tiende a:

1. Mediatizar por completo el acceso de los ciudadanos a la realidad.
2. Acondicionar la promoción de estas narraciones periodísticas del crimen, que son el discurso mostrativo del periódico que revela una fascinación de la prensa por las imágenes del crimen violento, tal como se ha presentado en los titulares. Opción discursiva que se inclina hacia una teatralización del hacer social, hacia una visibilización de lo invisible del *pathos colectivo*: se da una escenificación, se narrativiza y se instaura un escenario construyendo un discurso de acción.

Podríamos ensanchar esta relación con la ley, persiguiéndose el efecto más que la referencia, que juega con el miedo, el desorden, atraído por

el escándalo: la prensa se fascina por el conflicto y juega con el imaginario colectivo. En tal sentido, la prensa es esa pantalla donde se forman las representaciones colectivas, los imaginarios sociales, participa de la realidad, constituye un dispositivo donde se condensan las imágenes que producen efectos de realidad, escenarios que tienen una incidencia directa en la percepción de su realidad que es la vida cotidiana misma.

La hipótesis general de este aparte de este trabajo, es que la prensa analizada ofrece representaciones teatralizadas del crimen, lo que contribuye a integrarla a un relato, revela a su vez la presencia de una instancia narradora y produce efectos de dramatización más o menos acentuados según el medio, pero claramente orientados hacia una celebración ritual de los hechos violentos. Hay una traducción semiótica que gira en las estrategias visuales: ¿en qué consisten estas estrategias visuales? Ellas se plasman en la manera cómo el periódico da a ver la actualidad a través de su discurso mostrativo cuyos soportes son: la primera plana, los titulares y la fotografía.

El ritual del crimen

La escenificación del crimen a partir de las narraciones que hace la prensa acaba creando un verdadero ritual. Se produce una ritualización del quehacer violento: el crimen como categoría invade el campo informativo. Se promueve una espectacularización de las noticias mediante su publicación en primera plana; estamos ante lo que los cultores de la comunicación llaman una sustantivización del crimen elevado a categoría actual del discurso: un discurso del crimen, un discurso espectacular.

CAPÍTULO 3

Algunos conceptos claves en la formación de abogados

EL CONCEPTO DE HISTORIA DEL DERECHO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE ABOGADOS

El concepto de historia del Derecho toma para sí las instituciones jurídicas culturales de las sociedades, es decir, su significado se determina con base en la naturaleza de las sociedades. Es a partir de esta determinación como va a producirse el intento de substantivación de este concepto en el quehacer de las instituciones jurídicas. Puede decirse que ellas son el resultado de considerar como criterio consustancial la razón de ser de ellas, que inspira los procesos de modernización de los sistemas jurídicos de las sociedades.

Este criterio de funcionalidad del concepto de historia del Derecho, sirve para colocar a las instituciones jurídicas como los sujetos claves en la construcción de este concepto, para estar en consonancia con las grandes tendencias de las Ciencias Jurídicas.

En la construcción de este concepto ha de verse el intento embrionario y no del todo logrado, por una parte, de explicar el inacabamiento de las instituciones jurídicas, como la regla imperativa para ponerla a dialogar con el contexto.

Este fundamental concepto es la clave para entender la preocupación del historiador del Derecho: la relación pasado-presente y futuro de estas instituciones.

En este quehacer del historiador del Derecho, debe partir ante todo de

cómo se define el objeto de la historia del Derecho: lo que para mí serían los valores constitutivos de las instituciones jurídicas, con un fuerte acento por lo cultural, como el referente horizontes por el cual las instituciones dan respuesta a las necesidades y atenciones de la sociedad.

Nos podemos preguntar: ¿No estaremos en presencia de la “utilización” de un concepto “vivificante” en los procesos de construcción de lo jurídico actuales y por ende suficiente, para explicar las demandas de la sociedad?

La primera observación que hay que hacer, una vez sentado lo anterior, es que el concepto de historia del Derecho necesita tener una articulación, ella es, para que todos los actores lo interioricen en sus respectivos quehaceres. Un ejemplo verdaderamente significativo de este aserto se da cuando la propia institucionalidad de este concepto asuma las problemáticas sociales.

Este concepto puede tener acepciones, modulaciones, singularidades desde la historia misma de la sociedad, se trata del propio desenvolvimiento del concepto. El problema no se plantea en términos de singularidad o substantividad respecto del concepto que se tenga, sino, que se trata de pillar cuáles son estas modulaciones o variantes que introduce la presencia de este concepto en la historia de las instituciones jurídicas en su eterno y permanente devenir. Con ello, resulta la diferencia entre las trayectorias de las instituciones jurídicas.

Desde esta perspectiva concluimos que la especificación del concepto de historia del Derecho, es un concepto de sentido, marcado por el criterio, que parece acertado de que cuando se interioriza el concepto, este alcanza una cierta intensidad, requiriendo para tal tarea del manejo teórico de los paradigmas de las Ciencias Jurídicas, y ello especialmente cuando esa intensidad de interiorización alcanza a que las instituciones jurídicas procuren el real concepto del Derecho y de Justicia.

Queda, para concluir esta rápida caracterización general acerca del concepto de historia del Derecho, por precisar, siquiera someramente, cuál es el sentido y el alcance de la interiorización de este concepto en el quehacer de las instituciones jurídicas. Tal interiorización es el resultado de una doble exigencia: las peculiaridades funcionales de estas instituciones como organizaciones del pasado, del presente y del futuro como su característica central y su giro peculiar y propio.

EL OFICIO DE HISTORIADOR EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

Cuando se piensa sobre la concepción de la historia es probable que ella exprese visiones diferentes de acuerdo con la práctica del oficio del historiador. De hecho, el problema es serio, en tanto, el “problema es ni más ni menos el de la legitimidad de la historia”. La historia falla cuando no se relaciona el presente con el pasado, porque el supuesto central del historiador es que esta relación, en últimas, es lo esencial para apuntalar la investigación histórica.

Asumir las recomendaciones metodológicas propuestas por Bloch en su obra *Apología para la historia o el oficio del historiador*, convierte al historiador en un participante activo en la relación entre el pasado que enseña y el presente que interroga el objeto de estudio del historiador, y es uno de los problemas de la investigación histórica en la que enfatiza Bloch. En tal sentido, la historia viene a ser la relación entre el historiador y los documentos, y es en esta relación como se plantea la metodología de la investigación histórica, considerando que esta es la que nos va a decir, qué es lo que hay que hacer con los documentos: se trata del conjunto de procedimientos para el saber hacer con ellos, y en donde esa metodología nos conduce a ver el documento histórico como información del pasado.

El historiador en tanto sujeto de ese proceso lidera su investigación con las técnicas del método histórico que parece mediar entre el presente y el pasado: el pasado es el vehículo para accionar las preguntas del pre-

sente, es el objeto que ha de ser el centro de la investigación histórica. Esta búsqueda interpretativa está en consonancia con la búsqueda de la sociedad ante la pregunta inquietante por los problemas del presente.

Este entrecruzamiento entre pasado y presente es lo representativo en la obra de Bloch como un ideal pedagógico de formación en el historiador. Por ello, su función es constitutiva de ese proceso. Si el historiador ha de jugar este rol, sus prácticas y reflexiones tienen que aparecer permeadas por una metodología, que ayude a pensar que la historia no es un producto terminado, sino que cada generación de historiadores recrea el pasado en función del presente, para unirnos con nuestros predecesores y culturas, porque ellos sostienen identitariamente un ideal de historia y de historiador.

Bloch le concede un papel activo al historiador en su trabajo con los hechos históricos. Este papel genera un nuevo imaginario alrededor de la historia, ya que esta metodología se constituye en parte vital de la comprensión de la realidad de una sociedad.

Por ello, el trabajo del historiador es continuo en tanto que su tarea es reconstruir y repensar el pasado en función del presente. Esta es una tarea insoslayable para el historiador: someter a una constante crítica el estudio del pasado con las técnicas del Método Histórico, para que desde allí se identifiquen los momentos significativos ocultos e invisibles y los visibles, donde el historiador reconstruye las huellas del pasado.

Al concebirse el pasado como el producto del entramado de huellas sociales, económicas, etc., prácticas sociales y culturales de una sociedad, el historiador adquiere una pertinencia, aquí tiene su fuerte. Entonces, tenemos que los argumentos presentes en el “Oficio del historiador”, se inscriben en este accionar, siendo un proceso de permanente cons-

trucción. Por tanto, el estudio de estas huellas lo convierte en historiador. Lo anterior en razón de que el historiador al articular el presente con el pasado, lo hace desde unos abordajes teóricos y procedimentales.

Desde la perspectiva de Bloch hay una estructura conceptual, entonces, podemos ver el por qué una teoría soporta una interpretación histórica, ocupando un importante lugar en la teoría histórica contemporánea, donde lo fundamental es cómo se estructuran unas categorías conceptuales que condicionan el quehacer del historiador.

Entonces, la tarea futura del historiador es propositiva, crítica, transformadora en el marco de la perspectiva de su oficio. En este proceso, y es este punto central en la *Apología*, la apertura de temáticas con sus respectivas fuentes del hacer uso de la relación de la historia con el conjunto de las Ciencias Sociales, como la Economía, la Sociología, implica unos encuentros fructíferos que ha tenido efectos en la apertura de nuevos territorios para el historiador, en el aporte de nuevos métodos, conceptos, paradigmas que usa el historiador, lo que ha permitido a la historia innovarse a sí misma.

Lo anterior sugiere el planteamiento de varios problemas:

1. ¿Con base en qué nos relacionamos con el pasado?
2. ¿Qué papel juega la historia en esa relación?

Por una parte, para explicar estas relaciones, el historiador debe dar cuenta de lo polisémico que es el concepto de historia. Por la otra, la relación sugerida parece sintetizarse en la Historia Problema que conduce al cultivo por el abordaje del pasado desde la interdisciplinariedad, que se encamina a conjugar la dialéctica de la historia: pasado, presente y futuro.

Esta relación no es neutra, sino que se sobreentiende o expresa un sis-

tema de valores. Esta relación contribuye eficazmente a la labor del historiador; es formativa en la medida, que estudia el pasado como hecho histórico desde los procedimientos metodológicos como lo sustantivo de su oficio.

Es por ello, que en las condiciones del trabajo del historiador a partir de esta relación, debe explicarse por qué se plantea y se ha planteado siempre el problema de la relación pasado-presente que interesa a toda sociedad. La toma de conciencia frente a esta relación lanza una luz sobre cómo abordar esta relación. Esto, afirma la importancia del trabajo del historiador donde se tejen y se entretejen los procesos sociales, políticos, económicos y culturales articulados a la historia de la sociedad.

Este entretejido de relaciones tendría que dar cuenta de cómo lo político, lo económico, lo social y lo cultural han influido en estos procesos. Una relación así, es eficaz porque revela el esfuerzo intelectual del historiador para completar la obra de la “Historia de la Civilización”, como el cúmulo de vivencias y experiencias de la humanidad.

A continuación se presenta una serie de postulados para contextualizar el oficio del historiador:

1. La historia es la representación de una sociedad que desde el presente interroga el pasado

La historia de una sociedad no empieza de un punto cero sin reconocer su pasado. Ella, alcanza una posición en la historia por la construcción imaginativa, que hace, recreando el pasado como un mundo de significados y desde los cuales, escogerá ahora proceder en una dirección según los reclamos del presente.

Cuando se considera así al pasado, se requiere apuntar hacia los instrumentos, medios y estrategias capaces de hacer realidad esa relación. El problema de este supuesto metodológico, es entender el lugar del pa-

sado en el conjunto estructurante de una sociedad mediante el sistema de significados.

2. La historia es un conjunto de significados a través del cual se estudia la relación pasado-presente

Los significados sociales son, un conjunto de hechos históricos inscritos en patrones culturales de una sociedad. Aproximarse al pasado como un conjunto de significados culturales, entre otros, es precisamente saber argumentar la interdisciplinariedad en el trabajo del historiador.

3. La historia es la relación pasado-presente para promover el diálogo entre lo local y lo global

El historiador debe poner a dialogar el conocimiento de lo local con los conocimientos universales, donde la historia ha sido la materialización progresiva de ese diálogo.

Las ideas de lo local y lo universal se entrecruzan. Lo local con su historia hace parte de la historia de la humanidad, con sus creencias y significados. Lo local con los eventos del pasado y sus posibilidades futuras, hace posible que esa narrativa histórica sea una explicación que comparten los miembros de una sociedad. El diálogo entre lo local y lo universal, hay que verlo como una ampliación progresiva de reglas y procedimientos compartidos por la gran familia humana.

Se trata de estudiar la trama de significados sociales presentes en lo local: prácticas y el sistema de creencias, para ayudar al conocimiento progresivo de la humanidad.

4. La historia es el estudio del hombre en su temporalidad

El historiador debe tener una preocupación permanente: el objeto del análisis del pasado es el sujeto histórico-social. Cuando se propone esto, se asume que una sociedad se mantiene a sí misma a través del tiempo, en ese constante devenir histórico.

En tanto una sociedad se comprende a sí misma desde esta relación, esta permanece con sus significados.

De todo esto se deriva una consecuencia: es la necesidad de conocer la historia y ligarla con el presente, recuperar este conocimiento. Aquí es cuando se habla del compromiso, no a lo vivencial, sino como un hecho social de la sociedad a la cual se pertenece, lo que nos enseña que la labor del historiador no tiene razón de ser en cuanto no se relaciona con los propósitos que animan a una sociedad.

Aportes de Marc Bloch:

Propone un modelo de trabajo: la historia del hombre se liga con el mundo del historiador y este con las fuentes. Se trata de un problema paradigmático y a partir de él se busca un concepto de historia. Se trata de una nueva heurística, donde se subraya la interdisciplinariedad, es decir, cómo el historiador acepta que el lenguaje histórico es insuficiente para comprender el fenómeno de complejidad del hecho histórico.

Puntos importantes que enfatiza Bloch:

1. El problema de las fuentes: Ver la fuente como un hecho vivo.
2. ¿Qué papel juega la historia? ya que desde ella se pueden mirar las continuidades y persistencias.
3. ¿Cómo se hace el historiador?
4. ¿Qué pretensión historiográfica? Para entender a la historia total, la historia de las civilizaciones.
5. Problemas que plantea: la perspectiva historiográfica que propone para el trabajo del historiador.
6. Peligros: el anacronismo y el arcaísmo.

Bloch y la historia

Las problemáticas que aborda el texto de Bloch son las siguientes:

1. Se trata de una presentación de lo que es el trabajo acucioso del historiador.

2. Bloch nos dice que en este terreno, es decir, en el territorio del conocimiento del pasado, si no se le trata con rigurosidad, viene a ser un trabajo de alto riesgo, haciéndonos un llamado sobre lo procedimental, para lo cual el historiador está llamado a la reconstrucción de la historia, ya que “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado”. En tal sentido debe haber un esforzarse por comprender el pasado, si no se sabe nada del presente.
3. Nos presenta un contexto de ese territorio y sus problemáticas:
 - 3.1. Un contexto temporal, la historia es tiempo, es el tiempo del hombre y la mujer en el tiempo.
 - 3.2. Un contexto económico y político, transformaciones que han ejercido un papel decisivo en la situación de vida y en los ideales de la sociedad frente al pasado, ya que su “ignorancia se limita a entorpecer el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente a la acción misma”.
4. Nos dice que en la fuerza de la historia hay diversas ideas y concepciones frente a la historia y al trabajo del historiador.
5. El problema de las fuentes: hay que verlas como un hecho vivo.
6. En tal sentido cabe preguntarnos ¿Qué papel juega la historia? Para que desde ella se puedan mirar las continuidades y persistencias.
7. ¿Qué pretensión historiográfica hay en el texto de la *Apología*? Se trata de la pretensión historiográfica de una historia total, que es la historia de las civilizaciones.
8. Alerta Bloch en su obra acerca de los peligros que acechan al historiador: el anacronismo y el arcaísmo.

Pueden señalarse unos rasgos característicos en el “oficio de historiador”:

1. El pensamiento de Bloch, debe entenderse como una guía para la investigación histórica.
2. Sus aportes prestan atención a los avances del desarrollo de las otras Ciencias Sociales, teniendo en cuenta como causa explicativa los cambios en la sociedad.

3. Su presupuesto es la apropiación de la materia histórica: el hombre en su contexto.
4. El propósito de su obra se articula a interrogantes como:
 - ¿Qué papel juega la historia?
 - ¿Qué relación hay entre la historia y las Ciencias Sociales?
 - ¿Qué papel juega el Método en el oficio del historiador?
5. Aportes de Bloch: propone un modelo de trabajo, la historia del hombre se liga con el mundo del historiador y este con las fuentes. Se trata de un problema paradigmático y a partir de él se busca un concepto de historia. Se trata de una nueva heurística, donde se subraya la interdisciplinariedad, es decir, cómo el historiador acepta que el lenguaje histórico es insuficiente para comprender el fenómeno de complejidad del hecho histórico.

Un concepto de historia a partir de la *Apología*, tendrá que hacer notar su influencia en los desarrollos del pensamiento historiográfico para abordar el sentido y alcance de conceptos y procedimientos empleados por el historiador. Esto significa que supo proponer nuevos problemas y enfoques.

Con su *Apología*, Bloch afianza una empresa académica de gran envergadura metodológicamente hablando, lo que significa su institucionalización definitiva en los marcos de las Ciencias Sociales en Francia. Entre sus rasgos sobresalientes podemos señalar que mostró inclinación por objetos teóricos como la exploración de las condiciones materiales de la vida del hombre como manifestaciones concretas, como productos históricos, antes que cualquier concepción idealista de una objetivación del espíritu humano. Anota que “el historiador que trate de comprenderlos y hacer que se les comprenda tendrá como primera tarea volver a situar los hechos en su medio, sumergidos en la atmósfera mental de su tiempo, de cara a problemas de conciencia que no son exactamente los nuestros”.

Marc Bloch, con su obra cuestiona la manera de cómo se habían venido valorando los hechos. Él señalaba que los hechos abordados por los historiadores no podían tener un valor sustancial si no eran capaces de revelar inmediatamente el haz de relaciones en la manera de quedar traducibles automáticamente en relatos factuales. Toda ciencia, observa, fabrica su objeto; no se contenta con la mera observación de hechos y con su descripción para hacer aparecer una relación de objetividad; para que esta se produzca debe fabricarse un instrumento mediador entre el sujeto que observa y los fenómenos observados.

Bloch abrió las compuertas de la especialización histórica a los problemas que trataban otras disciplinas, uniendo esto a sus preocupaciones metodológicas. Esto tuvo como consecuencia inmediata conquistar para la historiografía una sucesión casi ilimitada de terrenos que habían sido confiados a otras ciencias sociales; con ello incorporaba de golpe a la historiografía una suma de saberes. De allí que proclamara concebir la historia como una historia total. Lo que permitió la implementación de técnicas metodológicas provenientes de otras ciencias sociales.

Según Bloch el concepto de historia definido como la narración de accidentes y de cosas dignas de memoria no permite concebir al hombre como un ente singular adscrito a procesos sociales, lo cual viene a significar una visión rígida, lineal de la historia; aspectos estos que fueron objeto de su “intento de una lógica del método crítico”.

Pero ¿cuál es la importancia de Bloch para la historia? Ella consiste en que con su definición abarcadora del hombre como totalidad se da cuenta en todas sus manifestaciones, es un hombre singular en su contexto, con sus normas que en ella se configuran, el paisaje, así como los significados sociales que se constituyen en momentos históricos y geográficos específicos. Coherente con estos propósitos referidos a la ruptura de la concepción tradicional de la historia, irrumpe la *Apología* en el panorama historiográfico, con una mirada de acercamiento con

otras ciencias sociales, dando al traste con la historia monumental, la historia batalla y episódica.

Al respecto Bloch nos muestra este tratamiento de la historia. Con ello contribuyó a la formación de una historia económica, para integrar mayores elementos de implicación al estudio de las sociedades del pasado y del presente, puesto que la aproximación económica se integra en un proyecto más amplio que la estricta disciplina histórica.

Hay que señalar que Bloch incitó a los historiadores para que en sus estudios dieran cuenta de las formas de sentir y pensar de una sociedad, las cuales varían de acuerdo con cada época: son aspectos que se modifican de un espacio a otro. Bloch puso de manifiesto la necesidad de colocar en la reflexión histórica al hombre como parte de la naturaleza, proponiendo la “Historia Problema”. Entonces, por otro lado, significaba abrir el camino al estudio del pasado, oponiéndose a la tradicional mirada encasilladora en donde se procede a reducir cada sistema de pensamiento.

La importancia de la propuesta de Bloch tiene por objeto reconocer la Historia Universal como la de la civilización, a la que a cada civilización le corresponde unas categorías de pensamiento, que no son universales y tampoco reducibles; en segundo lugar, se propuso todo un conjunto de herramientas metodológicas para este abordaje, donde “el historiador no sólo piensa lo “humano”, sino también la atmósfera donde su pensamiento respira naturalmente la categoría de la duración”, producto de todo un ambiente social, sentenciando “que no hay más que una ciencia de los hombres (y de las mujeres) en el tiempo, que sin cesar necesita unir el estudio de los muertos con el de los vivos”, es la historia.

Cuando se piensa sobre la concepción de la historia es probable que ella exprese visiones diferentes de acuerdo con la práctica del oficio del historiador. De hecho, el problema es serio, en tanto, el “problema

es ni más ni menos el de la legitimidad de la historia”. La historia falla cuando no se relaciona el presente con el pasado, porque el supuesto central del historiador es que esta relación, en últimas, es lo esencial para apuntalar la investigación histórica.

Asumir las recomendaciones metodológicas propuestas por Bloch en su obra *Apología para la historia o el oficio del historiador*, convierte al historiador en un participante activo en la relación entre el pasado que enseña y el presente que interroga el objeto de estudio del historiador, y es uno de los problemas de la investigación histórica en la que enfatiza Bloch. En tal sentido, la historia viene a ser la relación entre el historiador y los documentos, y es en esta relación como se plantea la metodología de la investigación histórica, considerando que esta es la que nos va a decir, qué es lo que hay que hacer con los documentos: se trata del conjunto de procedimientos para el saber hacer con ellos, y en donde esa metodología nos conduce a ver el documento histórico como información del pasado.

El historiador en tanto sujeto de ese proceso lidera su investigación con las técnicas del método histórico que parece mediar entre el presente y el pasado: el pasado es el vehículo para accionar las preguntas del presente, es el objeto que ha de ser el centro de la investigación histórica. Esta búsqueda interpretativa está en consonancia con la búsqueda de la sociedad ante la pregunta inquietante por los problemas del presente.

Por ello, el trabajo del historiador es continuo en tanto que su tarea es reconstruir y repensar el pasado en función del presente. Esta es una tarea insoslayable para el historiador: someter a una constante crítica el estudio del pasado con las técnicas del Método Histórico, para que desde allí se identifiquen los momentos significativos ocultos e invisibles y los visibles, donde el historiador reconstruye las huellas del pasado.

Al concebirse el pasado como el producto del entramado de huellas sociales, económicas, etc., prácticas sociales y culturales de una sociedad, el historiador adquiere una pertinencia, aquí tiene su fuerte. Entonces, tenemos que los argumentos presentes en el “Oficio del historiador”, se inscriben en este accionar, siendo un proceso de permanente construcción. Por tanto, el estudio de estas huellas lo convierte en historiador. Lo anterior en razón de que el historiador al articular el presente con el pasado, lo hace desde unos abordajes teóricos y procedimentales.

Desde la perspectiva de Bloch hay una estructura conceptual, entonces, podemos ver el por qué una teoría soporta una interpretación histórica, ocupando un importante lugar en la teoría histórica contemporánea, donde lo fundamental es cómo se estructuran unas categorías conceptuales que condicionan el quehacer del historiador.

Entonces, la tarea futura del historiador es propositiva, crítica, transformadora en el marco de la perspectiva de su oficio. En este proceso, y es este punto central en la *Apología*, la apertura de temáticas con sus respectivas fuentes del hacer uso de la relación de la historia con el conjunto de las Ciencias Sociales, como la Economía, la Sociología, implica unos encuentros fructíferos que ha tenido efectos en la apertura de nuevos territorios para el historiador, en el aporte de nuevos métodos, conceptos, paradigmas que usa el historiador, lo que ha permitido a la historia innovarse a sí misma.

Frente a lo anterior, quedan problemas para el enriquecimiento del hombre y la mujer en la historia:

1. ¿Con base en qué nos relacionamos con el pasado?
2. ¿Qué papel juega la historia en esa relación?

Por una parte, para explicar estas relaciones, el historiador debe tener en cuenta lo polisémico que es el concepto de historia. Por la otra, la

relación sugerida parece sintetizarse en la Historia Problema que conduce al cultivo por el abordaje del pasado desde la interdisciplinariedad, que se encamina a conjugar la dialéctica de la historia: pasado, presente y futuro.

Esta relación no es neutra, sino que se sobreentiende o expresa un sistema de valores. Esta relación contribuye eficazmente a la labor del historiador; es formativa en la medida, que estudia el pasado como hecho histórico desde los procedimientos metodológicos como lo sustantivo de su oficio.

Es por ello, que en las condiciones del trabajo del historiador a partir de esta relación, debe explicarse por qué se plantea y se ha planteado siempre el problema de la relación pasado-presente que interesa a toda sociedad. La toma de conciencia frente a esta relación lanza una luz sobre cómo abordar esta relación. Esto, afirma la importancia del trabajo del historiador donde se tejen y se entretajan los procesos sociales, políticos, económicos y culturales articulados a la historia de la sociedad.

Este entretajido de relaciones tendría que dar cuenta de cómo lo político, lo económico, lo social y lo cultural han influido en estos procesos. Una relación así, es eficaz porque revela el esfuerzo intelectual del historiador para completar la obra de la “Historia de la Civilización”, como el cúmulo de vivencias y experiencias de la humanidad, que es “la única verdadera (...) la historia universal”.

Estas propuestas planteadas por Bloch permitieron que se diera este tipo de historia, noción que significa su “significación más amplia: hacia el individuo o hacia la sociedad, sea hacia la descripción de las crisis momentáneas o hacia la búsqueda de los elementos más durables; no encierra en sí misma ningún credo; no compromete, conforme con su etimología primera, a nada más que a la investigación”. Se trata de la historia en relación con los hombres y el tiempo. Una figura ilustra todo

esto: “El buen historiador se parece al ogro de la leyenda. Ahí donde olfatea carne humana, ahí sabe que está su presa”, que es la del historiador.

Frente a sus propuestas se devela una nueva forma de análisis de la historia, donde se propone que las categorías de pensamientos y los esquemas de interpretación están interrelacionados con el individuo, de acuerdo con su época; ellos no están configurados de manera explícita, sino que forman parte del tejido de la sociedad.

En este proceso, lo espacial y lo temporal se reconocen en cuanto varían de una época a otra y son los encargados de dotar de significado a la historia. Bloch sostiene que las ideas, a través de su vocabulario son captadas a través de la circulación de las palabras que las designan, situadas en sus raíces sociales, estudiadas tanto en su carga objetiva y emocional como en su contenido intelectual; se convierten, al igual que los mitos y las combinaciones de valores, en las fuerzas colectivas por las cuales los hombres viven su época y en una civilización: es aquí donde desemboca la apuesta de Bloch.

El historiador debe tener una preocupación permanente: el objeto del análisis del pasado es el sujeto histórico-social. Cuando se propone esto, se asume que una sociedad se mantiene a sí misma a través del tiempo, en ese constante devenir histórico. En tanto una sociedad se comprende a sí misma desde esta relación, esta permanece con sus significados.

De todo esto se deriva una consecuencia: es la necesidad de conocer la historia y ligarla con el presente, recuperar este conocimiento. Aquí es cuando se habla del compromiso, no a lo vivencial, sino como un hecho social de la sociedad a la cual se pertenece, lo que nos enseña que la labor del historiador no tiene razón de ser en cuanto no se relaciona con los propósitos que animan a una sociedad.

EDUCACIÓN JURÍDICA Y FORMACIÓN DE ABOGADOS

Esta temática no pretende ser un tratamiento sistemático para establecer una articulación potenciadora entre educación jurídica y formación de abogados; relación que en la última década en Colombia ha generado una cantidad de trabajos sobre esta literatura presentados en libros, manuales, monografías de maestría, tesis doctorales, ponencias y artículos. Se trata más bien de una especie de identificación de problemas para formular cuestiones referidas a pensar nuevos perfiles de abogados a partir de la entrada en vigencia del Estado Social de Derecho en nuestro país. Por ello, esta relación se plantea desde una perspectiva jurídica, histórica, filosófica, curricular y pedagógica, pero también comparada para preguntarnos cómo se forma abogados en países latinoamericanos, que viven bajo nuevas preocupaciones, que son también nuestras (el nuevo constitucionalismo latinoamericano).

Las cuestiones claves para entender esta relación se deben gestionar en la construcción curricular proponiendo nuevos perfiles de abogados en este nuevo siglo. Entonces, no se quiere establecer ninguna lista de temas y problemas sin pensar lo que es la educación y formación jurídica. Sería pensable, por ejemplo, abordar en este juego de relaciones nuevas áreas de formación para educar jurídicamente a la sociedad mediante métodos de investigación que asuman su objeto, como son los fines del Estado constitucional. En esencia, se construirían principios que permitan formar en un conjunto de valores a los profesionales del Derecho y a la sociedad misma de manera recíproca. Se trataría de una formación que responda con una interpretación constitucional a los problemas, tensiones y rupturas de la sociedad para favorecer la formación de abogados demócratas en lo más extenso del concepto.

Un primer paso curricular (Mora, 2012) pensando la relación de educación jurídica y formación de abogados estaría sustentado por principios y métodos constitucionales con una profundidad científica y cultural. Estos principios y métodos se ocuparían de la cuestión relativa a cons-

truir la misionalidad comprensiva de las facultades de Derecho mediante una educación jurídica que interprete la relación de la Constitución, la ley con la realidad social. Esta posición, y la elaboración de conceptos ligados a nuevos perfiles es necesaria para completar la perspectiva propia de cada misionalidad institucional. Ella estaría orientada por una comprensión que marque la relación de la realidad social con el abogado. Esta educación se sustentaría en propuestas pedagógicas y curriculares, para que a partir de los contenidos de enseñanza se impacte la realidad, a fin de que el abogado pueda representarse en referentes teóricos para su desempeño como un profesional comprometido e integrado con las nuevas racionalidades del siglo XXI. Dicho sea esto de antemano, para indicar el alto valor de las diversas teorías en el sostén formativo de una educación y una formación jurídica.

Esto en el plano práctico, es influyente, en tanto las teorías darían los insumos por ejemplo, para abordar los Derechos Fundamentales como un sistema unitario de valores. Es una propuesta de construcción curricular para dar base a la educación jurídica en la formación de abogados y para la sociedad, siendo categorías conceptuales que dan impulso a nuevos perfiles, en donde las facultades de Derecho estarían siempre ante nuevos retos formativos, nuevas cuestiones que plantear y nuevas respuestas que buscar. Se pretendería dar una fuerte solidez a la formación de abogados para construir teorías constitucionales, por ejemplo, que den respuestas a nuevas realidades. Así, resulta incuestionable la necesidad de pensar en perfiles que apunten a las necesidades del siglo, por ejemplo, el Posconflicto para ser estudiado en los marcos de la construcción curricular pertinente a tal efecto: se trataría de asumir de manera cognitiva y creativa al contexto de la educación y la formación jurídica para considerar que la formación de abogados se hace y se desarrolla con base en la Constitución a través de su comprensión de la teoría del Estado como una ciencia histórica, social y cultural.

En el contexto del desarrollo y fortalecimiento de una nueva formación

de abogados a partir, por ejemplo, de la firma de un Tratado de Paz entre el Gobierno y la guerrilla, se hace necesario construir teorías constitucionales que permitan considerar la relación de una cultura para el Posconflicto desde la educación y la formación jurídica: esta cultura sería norma constitucional y formación, esta cultura sería la estructuración de un plan fundamental de estudios para la conformación jurídica de una comunidad académica; esta cultura sería el establecimiento de un orden jurídico básico de nuestro Estado Social de Derecho mediante el abordaje de una comprensión acentuadamente respondiendo a las necesidades de la sociedad colombiana.

En nuestra opinión, educación jurídica y formación de abogados deben desarrollar y fortalecer otro perfil de abogados teniendo como guía el poder social de los fines de la Constitución Política de 1991. Esto, en razón de que esta Constitución es también un proceso que se ha nutrido de la estructuración de una cultura de paz como una empresa de todos que debe evidenciarse en cada artículo para la constitucionalización de otra formación. Se trata de un planteamiento curricular basado en la propia Constitución, donde el Derecho se adapte a las nuevas necesidades de la sociedad: es la parte dinámica del currículo de abogados, siendo una especie de relación cultural con la formación. Debemos recordar que un plan de estudios en la construcción de un tipo de educación debe pensar nuevos perfiles, se entiende claramente como una pieza cultural. En tal sentido, el currículo de una facultad de Derecho desde la educación y la formación jurídica no es solo un texto curricular que responde a un sistema educativo que regula los planes de estudios, sino que es la expresión de un estado de desarrollo educativo-cultural y formativo como herramienta para la autorrepresentación misional de una Institución Educativa Superior, como reflejo de su patrimonio y trayectoria académica que fundamente las esperanzas y necesidades de la sociedad desde los perfiles profesionales que ella pone en escena para el atendimento de aquellas.

Con lo anterior queremos significar una comprensión científico-cultural de lo que vendría a ser la educación jurídica en los procesos de formación de abogados para incorporar de manera flexible elementos teóricos, conceptuales y metodológicos de las diferentes tendencias jurídicas y del campo intelectual de la educación en el currículo de esa formación. Se trata de dimensiones teóricas relacionadas en las que tiene que desarrollarse la educación jurídica y un nuevo perfil en la formación de abogados: una formación que responda a las nuevas demandas de la sociedad y del mundo global; de ahí, que deberán fortalecerse las estrategias de una educación jurídica para todo el conjunto de la sociedad, y una formación que ayude a encontrar respuestas a esos problemas a partir de la Filosofía del Derecho, de la Sociología del Derecho, de la Antropología Jurídica en el marco de una historia del Derecho.

En la educación jurídica pensando la formación de abogados se deberá tener en cuenta en la escenificación curricular lo referente a desarrollar unas habilidades y destrezas para la interpretación gramatical, que permita la aprehensión de los hechos históricos, que nos daría una interpretación histórica, lo que conduce al análisis de la posición sistemática de la norma en su conjunto para darnos el contexto.

Se trata de entender el sentido y el fin de la norma. En los procesos de formación de abogados como educación jurídica los métodos de interpretación son de capital importancia, en cuanto se constituyen en una estrategia flexible para argumentar lo jurídico, lo cual permite apuntar a los siguientes problemas: ¿Cuándo prevalece la interpretación histórica? ¿Hasta dónde se puede llevar el tenor literal de las normas? ¿Es una cuestión del sentido o el fin de la interpretación? Esta pluralidad y apertura de métodos en esta educación y formación jurídica puede considerarse como una garantía para interpretar, por ejemplo, los fines del Estado Social de Derecho en la perspectiva del cambio y desarrollo para favorecer el orden social justo y digno constitucional.

Esta educación y formación jurídica jalonada por esta pluralidad de métodos se revela especialmente apropiada para el desarrollo del pensamiento científico y cultural del abogado, siendo fructífero en el marco, por ejemplo, para el campo de los estudios constitucionales, como son: la interpretación constitucional, la reforma constitucional y la creación constitucional. Esto conduciría a “mirar” al abogado educado y formado en clave cultural, a tener comprensiones y valoraciones hacia los otros de manera cultural y hacia otros sistemas jurídicos, que son culturales, con sus diferencias, porque son, según Haberle (1983, “Sobre la comparación en materia de Derechos Fundamentales como comparación cultural”) la distancia entre los sistemas jurídicos y su entorno cultural, que es demasiado amplia.

Educar y formar así, jurídicamente, también es educar y formar constitucionalmente, ya que resulta valioso, en cuanto se apoya en un paradigma científico y cultural, que nos ayudaría a comprender textos legales en el devenir de los textos como textos abiertos, permitiendo el esclarecimiento de las diferencias culturales de los textos legales: es el trasfondo cultural de esta educación y formación, que es enriquecida desde la dimensión cultural, al darnos pistas para interpretar la totalidad de un sistema jurídico.

La pretensión de educar y formar jurídicamente desde esta perspectiva es lograr un perfil de abogado universal, para que haga uso de razonamientos universales en diálogos con razonamientos locales, construyendo métodos de interpretación universales en ese diálogo a partir de los Derechos Fundamentales de acuerdo con la naturaleza del problema jurídico de fondo, apoyada en la praxis judicial de los “Principios Generales del Derecho” y de las formulaciones metodológicas que en la doctrina han elaborado y valorado como conceptos jurídicos.

Esta educación y formación jurídica apunta a la universalidad de un Estado constitucional, donde el abogado como ciudadano tiene que

comprometerse para asegurar su libertad constituida en el Estado y la sociedad: es una estrategia pedagógica y curricular abierta a los intérpretes constitucionales para construir democracia ciudadana, que está presente en nuestra Constitución de 1991, artículo 1°.

Educar y formar abogados desde estos sentimientos y actitudes se respalda en la vivencia de la norma, que es una pieza de ayuda para la interpretación del texto constitucional. Mediante el currículo con sus diferentes dispositivos de formación se desarrollará y fortalecerán actividades conscientes e intencionales dirigidas a cómo educarnos y formarnos a partir del mismo texto constitucional. Los abogados son los evangelistas para hacer educación jurídica en la sociedad, ya que un análisis realista de lo que acontece en ella exige que los ciudadanos estén educados bajos unos principios, valores y reglas, en tanto sus integrantes son fuerzas generadoras y transformadoras que ayudan a interpretar los principios constitutivos, por ejemplo, del Estado Social de Derecho. Si se quiere, se trataría de una educación jurídica que democratizara la aplicación y exigencia de los fines estatales para preservar su valor genético, como es el orden social justo y digno constitucional.

Es la única manera de acercar la Constitución al ciudadano de a pie, haciéndolo objeto de poder ayudar a interpretar las normas, siendo su destinatario, por lo tanto su participación debe ser intensa desde la educación jurídica. Se trataría de un concierto para armonizar las normas con el pueblo. Es una perspectiva abierta, donde prevalece también el papel activo del abogado, en cuanto está formado e interesado en hacer posible que los principios y valores de la Constitución adquieran estatuto pedagógico en esta educación ciudadana, haciendo posible una mediación específica entre el Estado y la sociedad: sin duda alguna sería un espacio público democrático y pluralista, como el gran animador. La educación ciudadana y la formación jurídica serían ese gran animador para esa relación.

Un último acercamiento a esta promoción, intentando articular la Constitución y la norma a la sociedad conduciría a construir una configuración interpretativa social desde los actores sociales, que se hace necesario en esta educación jurídica. Esto requiere a su vez, poder curricularizar esta estrategia en otros ámbitos como la escuela para actuar conjuntamente en este acercamiento y relación. Es una propuesta especialmente directiva en esta materia, como consecuencia de la urgente y manifiesta necesidad de esta educación y formación jurídica, se acerque con sus interpretaciones al proceso de paz y al futuro posconflicto desde abajo.

Se busca que todos los actores sociales tengan sus voces, se impliquen en el proceso constituyente de esta nueva cultura en la sociedad colombiana como factor realmente conformador de una nueva Colombia y poder considerarnos como una sociedad constitucional y democrática.

Este último ensayo tiene por objeto presentar algunas ideas básicas a la relación educación y formación jurídica en los procesos de construcción social del “mundo real de los abogados”, en la necesidad de situar la formación de abogados a la altura de nuestro siglo para la elaboración de una teoría jurídica que dialogue con teorías educativas y curriculares, buscando una cierta sensibilidad pedagógica en este acercamiento.

En esta búsqueda he encontrado “acercamientos” claves para comprender los problemas teóricos relacionados con la enseñanza del Derecho. Esas teorías, que son objeto de mi formación doctoral en este campo, tienen puesta la mirada en las Pedagogías Críticas y Curriculares del Derecho, las cuales tienen por objeto “poner” en la vida cotidiana los conceptos jurídicos, que es fundamental para entender, entre otras cosas, los Derechos Fundamentales de la Constitución de 1991. Un buen docente del Derecho, debe ser también un buen pedagogo y

un buen constructor curricular del Derecho para tener la perspectiva de visionar a futuro la formación de abogados desde amplios horizontes.

Cuando sostengo esto, es porque se requiere independientemente de las facultades de Derecho, crear “laboratorios” para la formación de abogados. Esto llevaría a comprender cabal e integralmente la ciencia del Derecho. Un buen abogado que enseñe con amor y pasión el Derecho, formaría con mejores insumos para que el futuro abogado pueda penetrar en la vida cotidiana, llevando la educación jurídica a la vida diaria, que es el centro de todo el ámbito del ordenamiento jurídico de un país. Esto implica definir y mostrar los conceptos gravitantes de esta formación: presentarlos allí donde el abogado actúa, que es su mundo real.

Estos “laboratorios”, tendrían el cometido de llevar realmente los problemas de la vida cotidiana a la enseñanza y formación del Derecho, abordando sus problemas como hechos comunicativos, en cuanto son interacciones humanas que se habilitan por medio del lenguaje jurídico en su relación con el lenguaje de la vida diaria. Esta es el ámbito de actuación del abogado, en donde se manifiestan todo un conjunto de procesos comunicativos que guardan articulación con el ordenamiento jurídico, que está formado por textos jurídicos.

La vida cotidiana, a donde llega la educación y la formación jurídica del abogado, es cambiante, es dialéctica, el Derecho también lo es; las prácticas pedagógicas y curriculares también lo son. Todas estas transformaciones suponen procesos jurídicos que tienen vocación comunicativa, que reflejan el ordenamiento y al mismo tiempo lo interrogan, o lo cuestionan. Entonces, las facultades de Derecho tienen como objeto expresar en sus currículos los distintos significados de los problemas de la vida cotidiana en los contenidos de enseñanza, de tal manera que al ser curricularizados, se presenten en una exposición clara y sistemática, con sentido formativo, que contribuyan a aclarar y profundizar los

saberes del futuro abogado: es decir, se trata, de darle significado a la relación de los conceptos con la vida cotidiana, para penetrar en ella desde su “real realidad”.

Entonces tenemos, que la construcción de currículos sustentados en pedagogías críticas solo es posible desde la perspectiva de esta relación, que es histórica, social y cultural. Esta construcción se da bajo la impronta de relaciones fundamentales y complejas en cada área del conocimiento jurídico: corresponde apoyar esta integralidad a disciplinas como la Filosofía del Derecho, la Sociología del Derecho, la Historia del Derecho, entre otras para generar una formación profundamente hermenéutica en el abogado. Esta hermenéutica, que es a la vez investigativa y pedagógica a la vez ejerce su influjo en la interpretación y aplicación de los conceptos del Derecho a la vida cotidiana y, además hará factible que en el currículo de las facultades de Derecho se tengan en cuenta sus herramientas para incorporarlas en la práctica jurídica e investigativa de los abogados.

Esta articulación de formación jurídica con la educación jurídica para la vida cotidiana integra todos sus problemas con los textos jurídicos correspondientes, generando con ello respuesta a los problemas que suscitan las distintas tensiones y rupturas de la sociedad, en tanto ella ofrece pistas para abordarlas en el seno del currículo de esta formación. La vida cotidiana se lleva al currículo con base en los contenidos de enseñanza, siendo un texto cultural, compuesto de todo aquello que debe dar cuenta el currículo; es la guía de las decisiones que deben tomar quienes interactúan en ella y la construyen. Desde esta perspectiva de una hermenéutica de la vida cotidiana en la formación de abogados viene a ser el marco para abordar sus problemáticas, atendiendo también sus potencialidades máximas, pues, por una parte, esta vida cotidiana, que es a donde debe impactar la educación jurídica, se nos presenta como un texto lleno de muchas epistemologías que el currículo debe decantar para traslaparlos a los contenidos de enseñanza,

vinculándolos a los diversos actores y sectores de la sociedad; y, por otra, la vida cotidiana tiene sus criterios axiológicos que condicionan el actuar de los actores.

La problemática cotidiana que se debe asumir, tanto en las facultades de Derecho como en los “laboratorios” que he propuesto comporta una totalidad textual que tanto el ordenamiento jurídico, con sus operadores, como el abogado deben hacer suya; lo cual significa que esa cotidianidad de lo jurídico, en últimas tiene una función regulativa para todo el ordenamiento, a través de reglas, disposiciones, preceptos, entre otros.

Ahora bien, como hemos señalado, la vida cotidiana le habla a la formación jurídica para que esta baje desde la educación jurídica esa cotidianidad. Entonces, la vida cotidiana en esta articulación, viene a ser, en definitiva, la mejor versión de la formación de abogados. Esta vida cotidiana le genera cada día, al tenor de sus problemas exigencias a esta formación. Le marca su norte, manda mensajes al constituyente derivado, a la doctrina y a la jurisprudencia. Ella actúa como acicate a las facultades de Derecho para la relación del ordenamiento jurídico con la sociedad misma. Esta mediación, que es curricular, consiste en llevar sus problemas al aula de clases: se trata de cotidianizar la formación jurídica desde la educación jurídica de la sociedad. Esta estrategia supone la integración de esta formación con la epistemología de lo cotidiano en el estudio de la norma.

JURISDICCIÓN UNIVERSAL (JU) Y EDUCACIÓN

Hay cinco Principios de la JU que debemos pensar en pedagogizar y curricularizar, siendo una tarea que convoque el trabajo colectivo de los Ministerios de Educación (facultades de Educación) y de Justicia (facultades de Derecho) para promover: 1. Que no hay primacía de la Justicia Universal, sin una complementariedad con la Justicia Nacional. 2. Que los hechos imputados sean investigados independientemente del

Gobierno Nacional. 3. Que las actuaciones judiciales sean iniciadas por querrela. 4. Que los presuntos delitos estén tipificados en el orden nacional. 5. Que las actuaciones judiciales no estén dirigidas contra un jefe de Estado en ejercicio o un ministro.

En la puesta en marcha de la JU se consideró que formar en esta disposición es posible hacerlo en todos los niveles del sistema educativo desarrollando y fortaleciendo sentimientos, anhelos y alegrías que lleven a dar identidad de pensar y actuar como universalidad y humanidad. Entonces, la escuela, la universidad y la familia deben convertirse en surtidoras de ideas e imágenes pedagógicas para promover el acatamiento de los principios éticos que son universales: se trata de “que no se nos caiga” la ética de los Derechos Humanos. Es la tarea conjunta de estas instituciones por fundamentar y judicializar la violación de la dignidad humana como deconstrucción de la razón: deconstruir su cosificación y sometimiento, el juicio de la historia y el mito del progreso, la negación de la autonomía y dignidad del otro, y su olvido.

El reconocimiento de esos principios nos enriquece como seres humanos y nos transforma para ser más sensibles e imaginativos en la búsqueda de que esas reglas éticas rectoras echen raíces en todos los pueblos del mundo a partir de la educación, formando seres humanos más críticos frente a todo lo que atente contra la dignidad de las personas, empeñándonos a decir: no más a dogmatismos y fanatismos que han sembrado de odio y violencia zigzagueante el curso de la civilización. En la puesta en marcha de la institucionalización de la JU, ella se ha visto sometida a trabas diplomáticas por querer domesticar y embridar el espíritu de esta justicia, que solo pretende empoderar las narrativas de los sujetos-víctimas en la sociedad: en este proceso de reconocimiento y valoración la educación viene a ser el elemento nuclear para rehabilitar esa memoria social. Según Reyes Mate no puede haber una “herencia del olvido”, porque la razón no es neutra ni atemporal, porque la razón en este trasegar está sacudida por las arrugas y cicatrices que

ha ido dejando la civilización de la barbarie. Se trata de hacer un llamado a no compartir la “Historia de la ignominia”, que es la historia de la degradación, para no seguir siendo esa especie de monos que hacen y deshacen las cosas: es no cosificarnos, es no dar paso a la aniquilación de la relación intersubjetiva para no caer en la “banalidad del mal radical” del que habla Arendt.

Con todo esto se invita a “saltar” las barreras culturales, en tanto todos somos seres humanos: salto que debe ser asumido por la educación (escuela y universidad), el Estado, la sociedad y la familia valorando las reglas éticas frente al otro, que son de obligatoriedad universal. Aquí, la pedagogía y el currículo son claves para el reconocimiento y valoración hacia la Jurisdicción Universal, que debe estar protegida por la Ley nacional para que el Derecho no se convierta en un agente impasible y ejecutor del juicio de la historia: el Derecho debe ser capaz de juzgar las muchas historias de indignidad, para no solo quedar en el clamor de lo fantasmagórico de la justicia. El Derecho debe valorar el tiempo de la memoria que es el que prevalece, el que juzga, y es el paradigma de la historia contemporánea.

Tenemos entonces, que hacer pedagogía y construir un currículo para pensar y educar a favor de la dignidad humana, como ejercicio reflexivo por parte de todo el conjunto de la sociedad desde las narrativas de las víctimas, que lleve a valorarlas ética y socialmente. Esta es una propuesta formativa para decir: no más indignidad frente a la banalidad y al no reconocimiento de la intersubjetividad, porque la permanente negativa a aceptar la autonomía de los demás y su dignidad es tarea que en bloque, el Estado, la sociedad, la familia y la Escuela deben erradicar de las relaciones con el otro, porque si lo negamos, le negamos su autenticidad, y lo llevamos probablemente a su aniquilación. Debemos promover su reconocimiento, su no olvido. Esta es una posición ecuménica, universal: todo ser humano es sujeto de derechos humanos: es a la vez un ser ético y jurídico, que merece ser escuchado y que su voz

se oiga como narrativa. En tal sentido, el Derecho nacional no puede ser un agente banal cooperante de un juicio de la historia sin la verdad del otro, el Derecho tiene que ser un agente del otro para poder decir su verdad, como su narrativa a fin de evitar el fenómeno de deshumanidad.

EL CONCEPTO DE ESTADO

El concepto de soberanía constituye la base sobre la que se funda la construcción teórica del Estado, por el modo de cómo se objetiva a partir de las transformaciones de la sociedad. Entonces, este *corpus* teórico sirve para comprender, definir y conceptualizar qué es el Estado en relación con una categoría gruesa como es la de “Pueblo” y por qué ella es fundamental para pensar contemporáneamente ese concepto.

Este proceso, en el modelo teórico propuesto por Carl Schmitt y por los contractualistas-pactistas como Rousseau, debe ser analizado a través de las dimensiones integrantes de la soberanía y pueblo, como “constelaciones” imaginarias, en el sentido de Castoriadis, que son productoras de saberes y transformaciones. De esta manera, configuran una serie de fundamentaciones que vistas en conjunto muestran la manera cómo se estructura la construcción de estos referentes conceptuales como soportes histórico-culturales y sociales para una “Teoría del Estado”.

En este sentido, los conceptos de soberanía y pueblo, son articulantes, se dan en un medio histórico-cultural y social que los determinan. Esto condiciona el tipo de Estado y en consecuencia, también determina el papel de las funciones consustanciales del Estado como son la defensa, seguridad y el bienestar ciudadano, entre otros. Schmitt señala que la soberanía es una manifestación del “Pueblo Soberano”, pensándose que es una función natural y universal de toda comunidad humana. El poder estatal sin un poder soberano, es decir, sin la legitimación del Pueblo, no pierde de vista el conjunto y las partes del acervo de expe-

riencias históricas del pasado, en cuanto a este devenir del concepto; esto permite encontrar su génesis e intereses, en donde interaccionan “hombres de carne y hueso”, que en un determinado curso de la historia buscan legitimar este poder soberano, ora en el pueblo, ora en el poder de las armas, para “buscar” soluciones a las necesidades de una sociedad o de un grupo de ellas.

Es por ello, que repensar la trama de estos conceptos, el de soberanía y el de pueblo, desde las perspectivas schimisianas y pactistas conlleva a re-crear esa tradición histórica cargada de múltiples experiencias, que nos obliga a dejar las verdades absolutas y los determinismos. En este re-crear también es válido incorporar otras visiones teóricas, otras representaciones que tienen elementos que se encuentran actuando en el ambiente de los teóricos del Estado. Con justa razón el cultor de la tradición occidental en esta materia, Schmitt, nos acompaña para sostener que todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar un poder soberano.

En tal sentido, la soberanía es popular, porque deviene del Pueblo, que es el eje fundante e instituyente para la construcción de una Teoría del Estado, ya que mediante él, la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. De tal forma, que el “Poder Soberano” se puede pensar como un conjunto de valoraciones y experiencias del pasado, interrogadas desde el presente de manera significativa para dar sentido a un tipo de Estado.

En este proceso, para el caso de pensar lo anterior en el contexto colombiano, queremos traer una experiencia histórica de nuestro constitucionalismo, acontecida en 1828. Se trata de cómo El Libertador Simón Bolívar usa de manera justificante el sustantivo *pueblo*, a lo largo y ancho de todo su pensamiento, pensando en la Gran Nación. Con un documento podemos presenciar muy claramente la misión trascendental que el pueblo le encomienda, como voluntad soberana, porque es

quien puede y quien sabe. Es el Decreto Orgánico expedido por El Libertador, el cual debe servir de Ley Constitucional del Estado hasta el año de 1830, donde se proclama dictador después de la conspiración septembrina de 1828. Leamos uno de sus considerandos: Que el pueblo en esta situación, usando de los derechos esenciales que siempre se reserva para libertarse de los estragos de la anarquía y proveer del modo posible a su conservación y futura prosperidad, me ha encargado de la Suprema Magistratura para que consolide la unión del Estado, restablezca la paz interior y haga las reformas que considere necesarias. Ahí está clara la misión histórica que el pueblo grancolombiano depositaba en Bolívar. También veamos otro documento; esta vez una carta a Santander del 13 de junio de 1821, donde de paso “fustiga” a los políticos del momento, señalando: Esos señores piensan que la voluntad del pueblo es la opinión de ellos, sin saber que en Colombia el pueblo está en el Ejército, porque realmente está y porque ha conquistado este poder de manos de los tiranos, porque además es el pueblo que quiere, el pueblo que obra y el pueblo que puede; todo lo demás es gente que vegeta... esta política que ciertamente no es la de Rousseau, al fin será necesario desenvolverla para que no nos vuelvan a perder esos señores... ¿No le parece a usted, mi querido Santander, que esos legisladores más ignorantes que malos y más presuntuosos que ambiciosos, nos van a conducir a la anarquía y después a la tiranía y siempre a la ruina?

Con los nuevos cambios a raíz de la globalización, conviene repensar el Estado, y con ello, la construcción de teorías del Estado en los procesos de formación de abogados, esto en razón de que los Estados se están reestructurando y reformando en un panorama bastante abigarrado en el cual se presenta una desestatización de la política, un cambio en la concepción de lo que es Gobierno, la flexibilización del concepto de soberanía y una fuerte ampliación de la concepción de ley. Ello, contribuye a afinar los fundamentos y análisis contemporáneos sobre el Estado moderno, para entender los desafíos y transformaciones que hoy lo afectan, para ubicar los referentes básicos del Estado moderno

como objeto privilegiado de estudio, conocer y valorar algunas aproximaciones teóricas contemporáneas sobre el Estado, conocer y valorar los diferentes conceptos acerca de la forma y funciones del Estado moderno, para entender su dinámica (dominación, hegemonía, legitimidad, legalidad), identificar la discusión teórica sobre las crisis y desafíos actuales del Estado moderno en el contexto de globalización, conocer y analizar los diferentes acercamientos acerca del Estado moderno, generar la capacidad para el análisis y la comprensión de las principales categorías sobre el Estado moderno (pacto social, dominación, hegemonía, legitimación, legalidad, sistema político, gubernamentalidad) y la capacidad para aplicar los diversos marcos de interpretación sobre el Estado moderno como referente para el desarrollo de trabajos de grado en la formación de abogados.

Hablar de este proceso implica relacionarlo con las preocupaciones de teóricos como Schmitt y Rousseau. Es una dimensión histórico-social, que en consecuencia, logra una problematización para la construcción del conocimiento teórico acerca de la Soberanía Popular: partir de la teoría para lograr la tipología de Estados. De todo lo anterior surge el interrogante de una Soberanía Popular, ¿qué es el Pueblo en relación con la Teoría del Estado?

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA JURISDICCIÓN UNIVERSAL Y LA JURISDICCIÓN NACIONAL COMO USO DIDÁCTICO DE LAS SENTENCIAS EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

Sirva de ejemplo estas reflexiones al Fallo de la Corte Internacional de Justicia (CIJ) en el litigio de “El diferendo territorial y marítimo entre Nicaragua y Colombia” en su decisión de fondo del 19 de noviembre de 2012 a través de sus elementos contentivos relevantes. Lo anterior, porque esta pieza jurídica se convierte en un texto clásico para el estudio de nuestro Derecho Constitucional y del Derecho Internacional Público debido a las problemáticas del día a día en el campo de las relaciones internacionales de nuestro país en el campo del Derecho Maríti-

mo y Territorial. De hecho, desde el accionar de las partes intervinientes, nos referimos a Colombia y Nicaragua, podemos valorar, juzgar e interpretar sus posturas y el papel de la defensa de Colombia a partir del año 2001, cuando Nicaragua presentó ante la CIJ su pleito. Esto, vendría a ser la utilidad de la lectura del Fallo, que es el objetivo de este ensayo, por cuanto permite juzgar la funcionalidad del quehacer del Estado colombiano en la representación de sus funcionarios ante esa instancia de justicia, en especial a sus instituciones jurídico-políticas, ámbito dentro del cual se han accionado toda una suerte de intereses del bipartidismo colombiano, lo que puede llevar a dejar de entrever que no se desplegó una batalla jurídica fuerte, bien argumentada y detallada, pero contundente, para una decisión que no era política sino jurídica frente a esta nueva especificidad territorial. Todo lo anterior, se convierte en una alerta en lo relativo a replantear académica e investigativamente las condiciones cambiantes de la política internacional del Estado colombiano, que es esencial para nuestras expectativas y necesidades en el contexto global del Derecho Internacional.

Sin embargo, al tratar de preguntarle y responder con base en este Fallo, a fin de juzgar y valorar la política del Estado colombiano en la materia, específicamente, en la construcción de un proyecto jurídico-político que se aúne a la “Administración de los Océanos”, que es la tendencia de la CIJ, y más concretamente, para poder así, entablar negociaciones de “acuerdos sobre los desacuerdos” entre los múltiples países del mar Caribe, deliberando y concertar sobre su administración, cobra vigencia la relevancia de replantear la política que hasta el momento guía al Estado colombiano en sus diferendos marítimos y territoriales, lo que lleva también reconsiderar la formación de abogados bajo esta especificidad a través de las problemáticas del Derecho Internacional, como también hacer más eficiente la Carrera Diplomática.

En toda la memoria del Fallo aparece la tendencia por parte de la CIJ en la búsqueda de una armonía en la Administración de los Océanos,

como esa tendencia progresiva y exponencial de poder dar respuesta a los fines de este preciado bien de la humanidad, dentro del marco de la apertura global de los mares.

Como consecuencia de lo anterior, la CIJ en su Sentencia relaciona pasado, presente, con el futuro de las relaciones con los Estados ligando esta relación con principios metodológicos, pertinentes y habilitantes en el abordaje de su actuar. Esta relación, permite anotar que la Corte se fundamenta en documentación no solo histórica, sino geocultural, geoeconómica y geopolítica que presentan las partes, apoyándose al igual, en sus precedentes que sirven para juzgar el caso del litigio, para dar respuesta a las pretensiones de las partes.

Desde el texto de la Sentencia podemos preguntar: ¿cómo enfrentar la aplicación del fallo el Estado colombiano? ¿Es inaplicable la Sentencia? Lo anterior implica el estudio de las líneas jurisprudenciales de la CIJ, que están soportadas en una carga conceptual, que como insumos se presentan en toda la textura del Fallo. Con base en dicho estudio, la comunidad académica e investigativa relacionada con el Derecho Internacional a nivel colombiano ofrecería sus luces al Gobierno para abocar la “colombianización” de la Sentencia.

Se plantea esta necesidad de estudio, para que a partir del conocimiento de esos insumos jurisprudenciales, incluyendo los salvamentos de votos, se puedan ofrecer nuevas líneas de trabajo en los estudiosos colombianos del Derecho Internacional Público en virtud de lo anterior. Con esto, se quiere impulsar la generación de aportes que contribuyan a dinamizar a futuro las relaciones internacionales del Estado colombiano en materia de delimitaciones territoriales y marítimas.

Un objetivo general de este ensayo, entonces, es el de estudiar la relación y articulación de la realidad del Fallo con el futuro de una Administración de Política Internacional de nuestro país, que sea coherente,

vinculante con los principios del Derecho Internacional que aplican los organismos de justicia internacionales, que son quienes determinan judicialmente el accionar del sistema de la administración de los mares.

El Fallo aporta una constelación de conceptos y jurisprudencia que se constituyen en las bases de la Metodología utilizada por la CIJ para dictar sentencia (insumo importante), que deben ser abordajes teóricos para geógrafos, historiadores y abogados, entre otros. Es preciso señalar que los marcos referenciales presentes en la Sentencia hacen relación fundamentalmente al estudio de estas bases que permiten establecer la importancia y justificación de la contextualización de la Sentencia desde la realidad geopolítica de los mares acorde con el Tratado de 1928 que Colombia y Nicaragua firmaron, que fue materia de estudio para la Alta Corte.

La Sentencia del diferendo entre Colombia y Nicaragua fechada en noviembre 19 de 2012, describe unos “Marcos Referenciales” que son presentados por la Corte Internacional de Justicia (CIJ) de la siguiente manera: en la primera parte de dicho texto, se incluyen los grandes antecedentes históricos y fechas críticas del litigio, los aspectos geomorfológicos, culturales y legales que como insumos le sirven para su dictamen en relación con las realidades geopolíticas cambiantes del mundo contemporáneo; en la segunda, se incluyen los marcos jurisprudenciales, metodológicos y procedimentales, es decir, el denominado Marco Específico: entendido como ese abordaje concienzudo de los documentos de pertenencia histórica y legal (el *Uti possidetis juris* desde la Real Orden de 1803, *effectivités*, el Pacto de Bogotá de 1948, el Tratado de 1928 y el Protocolo de 1930) de los contextos argumentados por las partes para las consideraciones de la Corte.

Aquí, el propósito no es otro que presentar la Sentencia a partir de la evolución jurisprudencial y metodológica de la CIJ. Con esta finalidad, el Alto Tribunal optó por hacer una reconstrucción histórica, seleccio-

nando las contribuciones de los países litigantes. La selección se atuvo a consideraciones históricas, conceptuales, procedimentales y jurisprudenciales para el estudio de las pretensiones sometidas a su jurisdicción. En este sentido, se realizó una aproximación “sumativa” sobre el conocimiento de los intervinientes que fue tenido en cuenta por la CIJ.

A partir de estos Marcos se abordó la evolución de las fechas críticas (por ejemplo, 1969) en las relaciones entre Nicaragua y Colombia a través del proceder metodológico construido por la Corte. Esta metodología es empleada por la CIJ para efectuar una delimitación entre la superposición de las plataformas continentales y los derechos de la zona exclusiva, relacionados con las Costas relevantes tanto nicaragüense como la colombiana, con el área marítima relevante y con los derechos generados por las formaciones marítimas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Cayos Alburquerque, Este Sureste, Roncador, Serrana, Serranilla, Bajo Nuevo y Quitasueño; de igual manera, el Tribunal nominó cada una de las posiciones afirmativas que sustentó, indagando sus antecedentes, objeto y desarrollo para juzgar e interpretar acorde con el recaudo de las pruebas aportadas por las partes, dejándose leer, que este ejercicio de confrontación no tiene otro objetivo que producir un Fallo que procure una “Administración equilibrada de los océanos”, concepto que resulta más relevante que hace 50 años. Detrás de este procedimiento está la historia de esta categoría central en el quehacer del Tribunal de Justicia Internacional, no solo en términos jurisprudenciales, sino también en lo relativo a la estructura metodológica mediante la cual se dicta la Sentencia.

Con estos insumos la Corte realizó un análisis de las ideas gravitantes, como la determinación de los puntos de base y construcción de la línea media provisional, la disparidad en la longitud de las respectivas costas relevantes, las consideraciones de seguridad y mantenimiento del orden, el trazado de la frontera marítima y la verificación de la ausencia de desproporción en los planteamientos que las partes han presentado

para favorecer sus pretensiones (posiciones de Nicaragua y Colombia), que constituyen la memoria de las propuestas y argumentaciones básicas e inherentes al contenido de la Sentencia. La CIJ parece alinearse a favor de sustentar su decisión bajo la perspectiva de un “equilibrio” jurídico necesario y útil, pero siempre, relacionado con lo histórico-legal, los aspectos geográficos con las configuraciones marítimas geomorfológicas, los aspectos económicos, culturales y políticos. Si se quiere entender que la Sentencia es eficiente y equilibrada, resulta entonces, imprescindible considerar que su principal característica, es que ella se contextualiza dentro de un “equilibrio eficiente” de los mares.

Para esto, la Corte hace referencia a sus precedentes jurisprudenciales en la materia, investigando acerca de una serie de conceptualizaciones (históricas, geográficas: el valor probatorio de los mapas, y legales) y los procedimientos metodológicos que han ejercido una poderosa influencia en la construcción de sus sentencias, en especial para la resolución del litigio Colombia-Nicaragua. En este actuar la CIJ distingue una serie de paradigmas jurídicos que los valora a la luz de las tendencias actuales del Derecho Internacional Público y la Costumbre Internacional desde sus principios, que están vinculados con el problema puesto a su estudio. Estos paradigmas son caras de la misma moneda, de tal forma, que son insumos que se refuerzan mutuamente, por tanto, se trata de paradigmas alternativos judiciales en la búsqueda de un equilibrio ponderado para decidir la jurisdicción del diferendo territorial y marítimo de estos países.

La Sentencia aporta temas que resultan centrales para el estudio del Derecho interno colombiano (Derecho Público) con el Derecho Internacional Público contemporáneo a partir de sus principios para la mejor convivencia entre los Estados, contribuyendo con un equilibrio justo en el mar Caribe. Respecto a lo anotado, es necesario precisar que la propia Corte quiso ajustar el Fallo a las realidades de una geopolítica contemporánea para una administración equilibrada de los océanos. La

CIJ señala que se debe producir una interacción entre fines y principios de esta administración con los ordenamientos jurídicos nacionales, mediando siempre el contexto, como esa existencia de espacios geográficos marítimos, que son culturales y económicos, que puedan ser compartidos, en nuestro entender, es una invitación para hacer la lectura de la Sentencia. En síntesis, la Corte se adhiere a producir un Fallo que maximiza un equilibrio ponderado del mar Caribe occidental.

¿Cuál es la importancia de este principio en relación con estas etapas metodológicas? Desde nuestro punto de vista, el concepto de pertinencia del concepto de “equilibrio”, es porque ofrece la articulación de hechos históricos con hechos políticos, culturales, geográficos y económicos en relación con el conjunto de lo que es el mar Caribe occidental para una aplicabilidad equilibrada. Una caracterización de importancia de esta articulación es:

1. La pertinencia de este principio es central en cuanto se construye sobre la base de no causar daños entre Estados en el uso de los mares.
2. Responde a la pregunta clave: ¿en qué se basa esta legitimación?
3. Se define este principio como el organizador geohistórico, geopolítico, geocultural y geoeconómico de la Sentencia y de la buena administración de los océanos.
4. Ello permite identificar con más propiedad las problemáticas a las cuales se aboca la Corte para no interferir en las relaciones con los Estados que someten sus pretensiones o frente a terceros, y
5. Una de las principales contribuciones del texto de la Sentencia es la relativa a la toma de una decisión con base en hacer regir los principios de esta “Administración” como sinónimo de praxis jurisprudencial del Derecho Internacional.

Desde la perspectiva que aquí interesa, esto es, el análisis de las consideraciones de la CIJ alrededor de las peticiones de las partes para asociarlas a la evolución del Derecho Internacional Público, podemos

entonces, considerar la Sentencia desde sus diferentes capítulos (lo geográfico, soberanía, admisibilidad de la pretensión de Nicaragua para una delimitación de la Plataforma Continental extendiéndose más allá de 200 millas, Consideraciones a la solicitud de Nicaragua de delimitar la Plataforma Continental, Frontera Marítima, la Declaración solicitada por Nicaragua) como la dinámica de las relaciones internacionales y la buena administración de los mares: cómo actúan los Estados, cómo adoptan las decisiones y se aplican, al mismo tiempo, qué tipo de contextos geohistóricos, geoculturales y geopolíticos aplicados a la relación del Mar Caribe Occidental puedan llegar a ser concertados. En lo normativo la Sentencia incluye el estudio del Tratado de 1928 (Es-guerra-Bárceñas), el Acta de 1930, el Pacto de Bogotá de 1948 y sus precedentes de la propia Corte para la toma de su decisión. Se trata de una contextualización de las pretensiones de las partes al apego de esta normatividad y precedentes: la Sentencia procura favorecer y preservar entre los Estados esa buena administración. En tal sentido, el Fallo debe conllevar a impulsar este equilibrio, ya que toma en cuenta el contexto de los sucesos significativos históricos, culturales, ambientales, económicos, geográficos y legales, dentro del cual se produce la Sentencia del Diferendo Territorial y Marítimo de noviembre 19 de 2012.

Pero, lo importante de esta relación equilibrada de los mares, es que implica una forma de entender el actuar de los Estados en sus decisiones normativas internas, que deben estar sustentados por los anteriores sucesos significativos, pero, por el otro lado, este apego debe favorecer el equilibrio y la armonía entre ellos favoreciendo una política regional para la administración de los mares. Entonces, el análisis de esta relación incluye la investigación de las causas o de las consecuencias de por qué se acude al más Alto Tribunal de Justicia Internacional en la materia. En el estudio de las causas, hay variables dependientes como las fuerzas políticas, geográficas, culturales y económicas presentes en la Sentencia, que argumentadas contundentemente hubiesen tenido una mayor efectividad para la defensa de Colombia. En cuanto a las

consecuencias, se trata de estudiar la determinación política, interna o externa que ha estado presente en el Tratado de 1928 como en su Acta de Protocolo de 1930, el Pacto de Bogotá de 1948 en relación con toda la postura de la Sentencia. Lo anterior es importante porque la CIJ observó que el artículo 1º de dicho Tratado no especifica la composición del Archipiélago de San Andrés.

Al abordar esta relación desde los aspectos históricos, geográficos, culturales, jurisprudenciales y metodológicos, las partes como la propia Corte intervinieron, para dar cuenta de sus respectivas argumentaciones a sus pretensiones de manera contextualizada y normativa en un continuo análisis histórico, lo que responde a las dinámicas de las relaciones entre Estados, cuyos puntos de reflexión de la Sentencia son: análisis de la determinación de la Corte, análisis de los lineamientos geopolíticos, geoculturales, geoeconómicos e históricos de los Estados; y, a partir de aquí, la CIJ identificó los puntos de semejanza y diferencia, con fallos y situaciones anteriores como una acción pedagógica integrada en todo el proceso de construcción del Fallo.

Para la explicación de lo anterior partimos de dos afirmaciones. La primera: los diferendos marítimos y territoriales entre los Estados están contextualizados en sus Tratados y con apego al Derecho Internacional Público; es decir, con sus métodos, técnicas y sus principios actuales para contribuir significativamente con la calidad de las relaciones equilibradas entre ellos, ante las disputas territoriales y marítimas. Requiere esta contextualización que dé lugar a una visión del carácter y variedad de estos problemas, con una clara orientación hacia este Derecho, ante las peticiones de las partes, lo que exige métodos y técnicas que se adapten a los nuevos problemas del Derecho Internacional de los Mares. Segunda afirmación: el campo de las delimitaciones marítimas alcanza esta situación, por la evolución de las presiones geopolíticas que han propuesto principios para esa buena administración de los mares.

Por lo anterior, estas actividades conducen al abordaje de la pertinencia de los elementos geohistóricos, geoeconómicos, geoculturales y legales en su relación con el contexto por efecto de tres factores. Primero, las delimitaciones son convenientes y apropiadas en los problemas actuales de los contextos estatales. Estas delimitaciones están apoyadas por modelizaciones y jurisprudencias que toman en cuenta todas las circunstancias que son fundamentales cuando nos preguntamos por la presentación de una determinada demanda. Segundo, muchas de estas modelizaciones lineales reclaman esta relación, especialmente en lo que se refiere a que los diseños de “líneas delimitatorias” responden a demandas de una administración equilibrada de los mares que quiere favorecer el Fallo. Tercero, incluso cuando estas modelizaciones permiten la reclamación de territorios y plataformas marítimas, este reclamo debe estar acorde con diversas circunstancias políticas, culturales, geográficas, entre otras.

La tercera afirmación, constituye el cuerpo principal de la Sentencia: esta debe conducir a replantear el poder pensar los problemas delimitatorios como “ponernos de acuerdo en los desacuerdos”, para darle una renovada capacidad de poder contribuir creativamente en la calidad de nuestros manejos territoriales, llevando a que las energías que pongan las partes se ajusten a la contextualización dialogada de los problemas territoriales, en términos de la persecución de principios globales y modelizaciones comprensivas para orientar las relaciones entre los Estados y a la comunidad académica e investigativa del Derecho Internacional; todo lo cual implica que existen elementos del contexto, como los aspectos políticos, económicos, culturales, geográficos e históricos, que pueden obstaculizar o favorecer el cumplimiento de una determinada sentencia. Por consiguiente, el problema se resuelve con la relación de “amarrar” las relaciones y problemas entre Estados a la articulación derivada del principio del equilibrio que resultaría tan adecuada si la Sentencia se la interpreta desde la lógica de los contextos que demandan a que los Estados se ajusten al equilibrio de una buena administración de los océanos.

La introducción del “Principio de equilibrio” por parte de la Corte Internacional de Justicia (CIJ) en la Sentencia de noviembre 19 de 2012; lo hace desde un amplio marco de interpretación, vinculándolo al contexto geohistórico, geoeconómico y geopolítico a partir de una serie de etapas metodológicas-procedimentales para su actuar jurisprudencial. En la primera etapa, la Corte fija una línea de delimitación provisional entre los territorios (incluyendo los territorios insulares) de las partes. Esta tarea consiste en la construcción de una línea de equidistancia, cuando las costas relevantes son adyacentes, o una línea media entre las dos costas, cuando las costas relevantes son opuestas, a menos que en ambos casos haya razones de peso que resulten en que no sea posible el establecimiento de esta línea. En la segunda etapa, la CIJ considera si existen circunstancias pertinentes que puedan requerir un ajuste o cambio en la equidistancia provisional/línea media a fin de lograr un resultado equitativo. En la tercera y última etapa, la Corte lleva a cabo una prueba de desproporcionalidad en la que evalúa si el efecto de la línea, una vez ajustada o modificada, los respectivos tramos de las Partes en el área común son claramente desproporcionados en relación con sus respectivas costas relevantes.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COMO FORMA CONCEPTUAL PARA LA EDUCACIÓN JURÍDICO-POLÍTICA

El texto *La enseñanza del Derecho*, de Duncan Kennedy (2012), viene a ser la promoción de un ataque radical contra los nocivos efectos de la educación jurídica tradicional, al mostrar de qué modo, tanto a través de los contenidos como de las formas de la enseñanza (verticalistas, cínicas, competitivas e individualistas), las escuelas de Derecho forman a los futuros abogados. El autor de este texto (107 páginas), es reconocido como el miembro más destacado e influyente de los “Estudios Críticos del Derecho”, que es la corriente estadounidense de la teoría crítica del Derecho. Desde 1971 es profesor de Derecho en la Universidad de Harvard. A través de sus cursos y textos denunció el funcionamiento de la educación legal, destinada a reforzar las desigualdades de clase,

raza y género, demostrando cómo la educación jurídica tradicional se ocupaba de horadar, las convicciones y los ideales de los jóvenes.

Su obra está dividida en cinco capítulos: el primero, hace referencia a “La importancia política de la estructura del plan de estudios de la facultad de Derecho”; el segundo, da cuenta de “La enseñanza del Derecho en el primer año como acción política”; el tercero, pretende “Politizar el aula”; el cuarto, se titula “Enseñar desde la izquierda en mi anecdotario” y el quinto culmina con “Una conversación con Duncan Kennedy”.

La enseñanza del Derecho de Duncan Kennedy es una propuesta para los docentes en las facultades de Derecho, consideradas como un conjunto de sugerencias. Por eso propone que los cursos de estos programas, en especial, en el primer año, deben encarnar nuestras opiniones y creencias acerca de la organización presente y futura de la vida social. En particular, se debería enseñar que el pensamiento jurídico burgués o liberal es una forma de mistificación. Se debe enseñar a comprender las contradicciones de ese pensamiento, haciendo propuestas utópicas sobre cómo superar esas contradicciones.

Frente a lo anterior, Kennedy propone una serie de pasos, entendidos como compromisos del docente por hacer una lista de alternativas para intentar transformar las experiencias del primer año en una forma intensa de educación política, todo a favor de cambiar el contenido político de la enseñanza del Derecho.

Un primer paso, es reconocer, que nuestras políticas están empobrecidas teóricamente. Para ello, se hace necesario reforzar los siguientes puntos:

- 1) Una crítica parcial pero dogmática a las teorías liberales y burguesas del Derecho, la Economía y la sociedad;
- 2) Una gran medida de repulsión consistente y desagradable hacia la manera en que funcionan las cosas y hacia el papel que uno desempeña en el funcionamiento de las cosas;

- 3) Fragmentos utópicos en la enseñanza del Derecho; y
- 4) Una medida de esperanza constante respecto de momentos particulares de la práctica política, como situaciones de rupturas. Un segundo paso consiste en crear materiales de enseñanza para modificar, por ejemplo, las reglas del Derecho Privado. El tercer paso, dado que la crítica del liberalismo es la clave para hacer las cosas bien y en dismantelar el sistema, podríamos convertirlo en algo de interés crucial, y hasta fascinante para los estudiantes. El cuarto, apunta a que la crítica al legalismo liberal es verdadera, y por lo tanto, es una responsabilidad del docente hacia sus alumnos motivarla. La verdad aquí es considerada la aliada del radicalismo en la educación jurídica. Quinto, el docente debe adoptar esta línea de enseñanza manejando con inteligencia sus limitaciones.

Para fortalecer los anteriores pasos (compromisos) propone un enfoque interdisciplinario, el cual está asociado con dos clases de crítica. Una actividad de este enfoque es demostrar que la práctica del Derecho es diferente de la teoría. Entonces, la idea consiste en realizar un estudio, empleando técnicas de ciencia social, para mostrar que el cuadro del mundo social y económico que presenta la doctrina, por ejemplo, la libertad de contratación, es muy diferente de cómo funcionan las cosas en la vida real, donde la gente pobre no goza de tal libertad y debe conformarse con lo que consigue.

Muy importante considerar, la relación “núcleo” y “periferia” en la enseñanza del Derecho. Para ello, el profesor de la Escuela de Derecho de Harvard, caracteriza esta relación con base en la estructura de los sentimientos de la siguiente manera: El núcleo es duro, la periferia es blanda. El núcleo es jurídico, la periferia es política. El núcleo es razón, la periferia es emoción. El núcleo está basado en la lógica limpia y antiemocional de la doctrina, mientras que los enfoques de la enseñanza clínica del Derecho, del proceso jurídico, de las políticas y del Derecho Público están basados en la pasión altruista. En tal sentido, anota, que

hay un sentido en afirmar que el núcleo es nuestro ser real y la periferia es nuestro ser imaginario, nuestro ser ético imaginario. El núcleo es el Derecho. La periferia es el área de la textura abierta, de la libertad entendida como lo opuesto a la necesidad.

Todo lo anterior culmina en la propuesta de Duncan Kennedy, que consiste en “politizar el aula”, significa intentar enseñar las doctrinas básicas de los contratos, los derechos de propiedad y la responsabilidad civil utilizando casos reales e hipotéticos que desempeñen tres funciones: primera, los casos deben ser pedagógicamente útiles para que los estudiantes aprendan el Derecho. Segundo, los casos reales e hipotéticos deben ilustrar brechas, tensiones, conflictos y ambigüedades en el sistema de Derecho Positivo, que esto lleve a los estudiantes a considerar que los jueces tienen una mirada de opciones cuando deciden cuáles deben ser las reglas. Y el tercer elemento, es el elemento de politización: qué hacer con la brecha, con el conflicto, con las tensiones para que los estudiantes se encuentren divididos entre dos reglas agudamente contrastantes y no obstante posibles para gobernar los hechos.

UNA EJEMPLIFICACIÓN INVESTIGATIVA: “CURRÍCULO, FORMACIÓN Y SABERES EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS EN EL CARIBE COLOMBIANO, 2008-2013”

Este proyecto de investigación busca analizar los argumentos que impulsan y destacan la importancia del problema-objeto de estudio: la curricularización de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho en el Caribe colombiano (Mora, 2010), 2008-2013. En tal sentido, la intención es dar cuenta de cómo ellas pudieron haber asumido esta formación, de acuerdo con las exigencias históricas del momento, desde las prácticas jurídicas e investigativas puestas en escena. Un hilo conductor para el análisis de esta problemática, se centra en el periodo señalado cuando en el sistema universitario se proponen proyectos o propuestas para la formación de abogados investigadores.

Lo anterior, porque se ha optado por estudiar comparativamente el desarrollo de estas Facultades en el campo de la formación en la investigación socio jurídica, que permita identificar puntos de encuentros y desencuentros. En este proceso los horizontes de formación y curriculares, son requisitos indispensables en la estructuración de los perfiles de abogados-investigadores, que para cada momento se diseñaron.

Se formulan los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál fue la relación existente entre formación de abogados y los procesos de curricularización de la investigación socio jurídica en el periodo objeto de estudio?
- ¿Qué tipo de prácticas jurídicas favorecieron la formación de abogados-investigadores?
- ¿Qué paradigmas hicieron parte de las propuestas de formación en las facultades de Derecho?
- ¿Cuál fue el alcance de sentido que en el proceso histórico de formación de abogados-investigadores tuvo que haber asumido esta trayectoria?

Es así, que el proyecto se justifica en tanto se intenta la reconstrucción histórica de las prácticas jurídicas en relación con la investigación socio jurídica en la formación de abogados, recuperando las trayectorias de las facultades de Derecho en en el Caribe colombiano como alternativas regional de formación (Mora, 2010).

El periodo de 2008-2013, es el de la puesta en marcha y desarrollo de la investigación socio jurídica en los Programas de Derecho, pasando por los procesos de acreditación, cuando la formación de abogados da un vuelco muy importante: esta investigación se asume como ejercicio formativo. Este periodo de “corta duración”, en el lenguaje braudeliano, no tiene sentido, si no se interpreta históricamente como trayectoria formativa, porque el mismo concepto de formación permite configurar y caracterizar los contextos de prácticas jurídicas e investigativas exis-

tentes. En las actuales condiciones políticas y económico-sociales es de suma importancia revalorizar el papel de las facultades de Derecho, y, en ellas el papel de la formación de abogados-investigadores en la consolidación del sistema democrático y el proceso de cambio social.

Se formulan los siguientes objetivos:

- Analizar en el periodo de 2008-2013 el proceso de formación de abogados-investigadores, de manera comparativa como trayectorias en las facultades de Derecho del Caribe colombiano.
- Caracterizar el proceso desde las problemáticas del contexto latinoamericano, nacional e institucional.
- Identificar y caracterizar las prácticas jurídicas e investigativas en el currículo de los Programas de Derecho referidos en relación con los diferentes paradigmas teóricos, conceptuales y metodológicos presentes en ellos.

MARCO DE REFERENCIA: LAS CIENCIAS SOCIALES COMO INTERPRETACIONES DE LA REALIDAD, SUS ANTECEDENTES

Las Ciencias Sociales en Latinoamérica han estado signadas por unos sentimientos de emancipación. Las circunstancias políticas, sobre todo la lucha a nivel de las clases medias y populares en contra de las clases dirigentes nacionales y de los Estados Unidos, convergieron con ciertas predisposiciones a círculos intelectuales como la oportunidad para revisar la dependencia y el subdesarrollo de nuestros países.

Al plantearse el surgimiento histórico condicionado de las Ciencias Sociales en este contexto, se promovió el debate en grupos académicos y universidades para una serie de reflexiones sobre temas como la dependencia, el colonialismo, el problema de la tierra y el papel de estas ciencias en la autodeterminación de estos países, generándose unos patrones de formación del conocimiento en ellas.

Los tipos de disciplinas que las conforman, se utilizaron para analizar

los sucesos mundiales y cómo ellos están íntimamente relacionados con las problemáticas nacionales. Por lo tanto, su campo problemático se desarrolló en los años 70 y 80 del siglo pasado, que tendían a reflejar las inquietudes latinoamericanas en materia política, económica, cultural, educativa, etc., al tiempo que suministraban una justificación para un enfoque de pensar lo latinoamericano basado en el interés de estos países en términos de poder.

La consolidación de Estados Unidos como potencia mundial y sus relaciones con América Latina, fueron factores importantes para entender las formas en que aquellas se estudiaron en estos países, crearon el clima intelectual reinante en las décadas anotadas para consolidarse como paradigma central en la búsqueda de explicaciones por las problemáticas más sentidas. En este sentido, es importante destacar que el ambiente social académico del momento favorecía el auge de estas disciplinas, que combinaban lo teórico con la puesta a prueba de diversas hipótesis; este factor, combinado con la “guerra interna de la seguridad nacional” de este país en la región, contra el enemigo interno, “el comunismo”, produjo una situación en la que la dimensión innovadora y crítica de las Ciencias Sociales se impuso.

La búsqueda por académicos latinoamericanos de conocimientos requeridos para un entendimiento coherente de sus realidades, se caracterizó por el querer relevante en la formulación de políticas transformadoras. Este vínculo entre la comunidad académica, las universidades y la realidad social fue reforzado en los Programas Académicos como Derecho, Sociología, Trabajo Social, Historia, Antropología, que reforzaban esa visión crítica, y cuyo papel resulta importante para entender la convergencia entre investigación, docencia y la proyección social en la formación de profesionales en esta área.

El impacto ejercido por estas ciencias en América Latina no puede apreciarse sin reconocer que, además de emprenderse esfuerzos pioneros

para interpretar esta realidad, se admite implícitamente que las condiciones sociales afectan la formación del conocimiento, al tiempo que se reconoce que él puede servir a fines ideológicos. Estas reflexiones, allanaron el camino para las afirmaciones posteriores de que ellas eran capaces de interpretar las múltiples realidades de estos países.

Se ha abordado el sentido representativo que estas tenían dentro del contexto histórico: como carga positiva, elaborar y divulgar conocimiento científico con fines críticos y transformadores, y, una carga negativa, la de ser “subversivas” e “inútiles”. Esto implicó dentro de ellas una división del trabajo, a partir del referente metodológico-teórico del objeto de estudio de una realidad social.

Se podría decir, que el campo de difusión de las Ciencias Sociales llegó a otros campos, como el Derecho. Ello, en cuanto el Derecho como expresión de una clase social, se le atribuye la tarea de reproducir los valores de una clase social en una determinada sociedad. Así, estas ciencias, y en ellas el Derecho, aparecen como herramientas de legitimación de formación del discurso científico de la realidad social, exteriorizado en las prácticas jurídicas. Eran un medio para familiarizar la formación de abogados con la realidad mundial y nacional desde la teoría, como instrumento de cambio e interpretación científica en función del discurso nacionalista de la época, lo que convertía al profesional del Derecho en un profesional especializado en lo “social” a través de lo “jurídico”, con un estatus profesional.

En este contexto emergen los Programas de Derecho en el Caribe colombiano, con hondas preocupaciones hacia la problemática de la enseñanza por el saber jurídico. Con los procesos fundacionales de las facultades de Derecho, ellas presentan su interés misional, orientado al conocimiento y comprensión de la realidad colombiana y latinoamericana a partir de los métodos de las Ciencias Sociales. Sin embargo, debido a que formaban parte de un sistema competitivo, era inevita-

ble que ellas se mostrasen como proyectos alternativos, sobre todo de acuerdo, con la competencia para problematizar estas realidades desde su enseñanza, a través del establecimiento de un *corpus* teórico-conceptual y metodológico que apuntara a generar teorías comprensivas de la realidad social jurídica colombiana.

Se partió de un hecho deliberado, de una idea-problema, como era pensar con esas teorías nuestra realidad. Las universidades con sus facultades de Derecho debían ser el lugar, a partir del cual se materializara el anterior anhelo, con teorías pensadas para ello; en tal sentido, se estructuraron y modernizaron los currículos y planes de estudio.

Una mirada teórica está soportada en las diferentes teorías conformantes de las áreas de formación de los Programas de Derecho, donde el modelo explicativo de los hechos socio jurídicos se vio sometido a una revisión crítica que hizo transformar al saber jurídico; como consecuencia de ello, los investigadores del Derecho, se interesan cada vez más por el estudio de: ¿cómo se han formado abogados de acuerdo a los momentos histórico-sociales? (Cabrera, 2001, p. 24). En este primer estilo de mirada, se indaga por la relación sociedad, formación de abogados e investigación.

Un segundo modo de mirar, que estimula una generación de teóricos, está dado, por la evolución seguida por los estudios del Derecho a partir de la década del 2000, que pone de manifiesto que el principal rasgo distintivo, y, a la vez, auténtico factor desencadenante y motor teórico de dicha evolución ha sido la creciente, cada vez más profunda crisis experimentada por el concepto de realidad social (Cabrera, 2001, p. 47). Esta posición encarna la mirada científica de las instituciones culturales, para legitimar la autoridad de una construcción histórica del Derecho. Es el momento de la crítica a la construcción del sujeto-abogado ejercitado en medio de una crisis al interior de la sociedad, que hasta hoy encuentra una cierta dificultad en asimilar los desafíos lanzados por el nuevo milenio.

A pesar de que la crisis del sujeto-abogado ha sido una de las principales razones para el planteamiento de esta nueva modalidad de mirada teórica, su asimilación en la historia social del Derecho se da más en el ejercicio de la introducción de la subjetividad en el campo jurídico. Cabrera invita a meditar sobre esta noción fundamental. Señala, que a la luz de esta nueva teoría de la sociedad, esta no puede seguir siendo considerada ni como una esfera racional autónoma ni como la expresión del contexto social, sino, más bien como la depositaria de un conjunto de significados, discursivamente forjados, con que los individuos dotan al mundo social y a su lugar en él, y, en particular, de las formas de identidad propias de un determinado imaginario social (Cabrera, 2001, p. 60).

METODOLOGÍA: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA ESTRUCTURA DE ANÁLISIS

Al tiempo que se hace la mirada teórica del problema, se inicia el abordaje de las prácticas jurídicas e investigativas presentes en el periodo objeto de estudio. Para ello, se hace indispensable un trabajo “arqueológico”, a fin de canalizar la información recogida y el acceso a la documentación para:

- Caracterizar las prácticas jurídicas e investigativas presentes en el proceso formativo; si hubo un proyecto consolidado, alternativo o si por el contrario estuvo presente un currículo reduccionista en la formación de abogados.
- Realizar el trabajo de archivo, incluye la identificación de unas categorías de análisis, que permitan la construcción del discurso de las prácticas jurídicas e investigativas y su incidencia en los procesos de modernización curricular de las facultades de Derecho.

En este sentido, se pretende obtener información acerca de la caracterización de la formación de abogados investigadores para identificar:

- Innovaciones pedagógicas y curriculares.
- Paradigmas teóricos.

- Planes de estudio.
- Argumentos teóricos que sustentan las prácticas jurídicas e investigativas.
- Las transformaciones observadas de manera comparativa.
- Procesos de Registro Calificado.

Lo recolectado y organizado permitirá realizar un trabajo de educación comparada. Las fuentes a seleccionar de los archivos de las universidades y entidades oficiales adscritas al Ministerio de Educación Nacional, como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, Consejo Nacional de Acreditación, CNA, y CONACES, permiten plantear los presupuestos metodológicos siguientes:

1. La realidad a reconstruir, es un objeto construido, donde intervienen diferentes códigos propios del lenguaje de las prácticas jurídicas e investigativas.
2. Tras toda práctica hay sujetos dotados de cierta competencia en el proceso de formación de abogados.

Esta investigación es cualitativa, se apoya en el paradigma histórico-hermenéutico, en cuanto se analizarán e interpretarán un conjunto de teorías, discursos y prácticas jurídicas e investigativas presentes en el *corpus* documental. Este tipo de investigación se orienta hacia la interpretación de los fenómenos “ocultos” y “visibles”, permitiendo no solo la construcción del conocimiento científico, sino el entendimiento y comprensión de la naturaleza humana inscrita en los procesos socio jurídicos, en los cuales se adscriben las prácticas jurídicas e investigativas. De igual manera, se busca rastrear las experiencias curriculares de formación de abogados, ahondando en el sentido de los diversos acontecimientos, contemplando en su totalidad todos los fenómenos “significantes” y los que aparentemente son “insignificantes”. Los datos cualitativos consisten en una descripción detallada de situaciones, eventos, personas e interacciones. Por lo tanto, en esta investigación se propicia el momento hermenéutico, que se encamina a interpretar

los acontecimientos del proceso formativo cotidiano, con el objeto de recrear y reconstruir las prácticas jurídicas e investigativas presentes en el currículo de las facultades de Derecho entendidas como entramados histórico-sociales.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

ETAPA 1: DESCRIPTIVA

Está orientada a la fundamentación y organización teórico-conceptual y metodológica de la investigación.

ETAPA 2: INTERPRETATIVA

Persigue la construcción, estructuración y formulación de categorías interpretativas que permitan, el abordaje reconstructivo de las prácticas jurídicas e investigativas presentes en el currículo de las facultades de Derecho, buscando identificar el tipo de ellas y sus problemáticas.

UNIVERSO Y MUESTRA

El universo lo constituye el sistema de formación de abogados-investigadores en las facultades de Derecho del Caribe colombiano, en la delimitación 2008-2013. En este desarrollo se estudiarán comparativamente las prácticas jurídicas e investigativas curriculares.

CONCLUSIONES

Hemos relacionado la formación de abogados con el proceso de curricularización de una cultura de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho; se ha planteado más de un problema: la curricularización de esta investigación es posible en el proyecto de vida de una facultad de Derecho si ella se relaciona con el quehacer de las áreas de esta formación: ¿esta relación es válida y necesaria? ¿Es un modelo esencial desde el saber jurídico para abordar la realidad social en la formación de abogados-investigadores? Un modelo, es decir, un proceso forjado a partir de abordarla y luego desplegar esta *praxis* como impacto al conjunto de la sociedad colombiana, es entonces, un ejercicio que puede ser válido.

Este proceso de formación a partir de la investigación socio jurídica, tal como aquí se ha expuesto, puede ser la luz que ilumine el camino del quehacer del abogado-investigador para su interacción con la realidad socio jurídica; por ello, es un buen indicador. Promoverla en las facultades de Derecho, es abordar de manera directa y valórica el drama de la sociedad colombiana con sus problemas y realidades básicas: la dignidad, integridad, solidaridad en cada uno de sus integrantes. Por ello, ¿a qué dedicar estas últimas páginas sino a las perspectivas del modelo de curricularización de la investigación socio jurídica?

Esta investigación a partir de las áreas de formación en la carrera de Derecho nos revela comportamientos, actitudes, valores que necesariamente deben ser tenidos en cuenta para la puesta en marcha de la investigación socio jurídica. Así, el proceso de búsqueda por el rescate

del papel de investigador, que en su esencia es el abogado, nos lleva a proponer el trabajo por proyectos en el currículo, que estén muy relacionados con el devenir histórico del Estado Social de Derecho.

Las notas que siguen son una apretada síntesis de un capítulo que queda como propuesta, que para ello se ha incluido en este trabajo.

LA PREMISA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIO JURÍDICA: EL IDEAL DE UN PROYECTO DEMOCRÁTICO, LA FORMACIÓN DE ABOGADOS PENSANDO LA SOCIEDAD

A pesar de los problemas generalizados de la sociedad colombiana, las facultades de Derecho están en una convicción común: en la idea de que la transformación del sistema de justicia pasa a través de la formación de abogados, y ella debe tener como ideal la materialización de poder consolidar un servicio como justicia social mediante un proyecto democrático en valores ciudadanos.

Una mirada rápida de las declaraciones de los actores colectivos de la sociedad colombiana es significativo del consenso que reina en esta materia: “colapso moral o vacío ético”, “búsqueda de un ‘*minimun*’ ético”, “creación de una higiene moral que oxigene nuestro país”, “corrupción generalizada”, etc.

Entonces, la transmisión, por la formación de abogados de un orden social justo y democrático de la Constitución de 1991 condiciona la existencia de un régimen democrático basado en una cultura democrática en valores, ya que esa transmisión es la que permite el afianzamiento de una justicia social. Un proyecto en tal sentido mira hacia el “horizonte moderno de la democracia colombiana”, en donde su reconocimiento afirma el derecho de los ciudadanos a una vida mejor, planeada y conscientemente dirigida a la inclusión de todos los seres humanos, como ciudadanos autónomos y capaces de poder ensanchar sus miradas, aprender a comprender a los otros y construirnos ética y socialmente.

En cuanto a la propuesta de un abogado-investigador, ella aparece en Leyes como 30 de 1992 y 1188 de 2008 y sus Decretos Reglamentarios como necesidad histórica de una urgencia renovada de la profesión del Derecho. Lo anotado en el desarrollo de toda esta obra en su objeto y fines de la investigación socio jurídica no es tan solo querer significar conocimientos científicos, sino que se quiere esencialmente resaltar, sobre todo, la formación en esta investigación como respuesta al drama social colombiano, que se identifique con el espíritu de la Constitución, con el arquetipo del hombre respetuoso de la dignidad humana, solidario, etc., y, es a través del proceso de la investigación socio jurídica como puede forjarse esta imagen para la sociedad de la nueva Colombia. De aquí, se desprende que una verdadera formación puede impactar si se piensa como proyecto de investigación sobre los problemas de la sociedad. No se trata de cualquier investigación, sino de una que dé cuenta de ella, aborde su entorno social, que haga posible nuestra democracia participativa y pluralista.

Una investigación socio jurídica así pensada, solo puede forjarse en la construcción de una formación de abogados vinculada a la sociedad y sus valores. En este sentido hay que interpretar el Preámbulo, los principios fundamentales presentes en nuestro texto mayor, cuya piedra clave son los valores de convivencia social.

Con los anteriores presupuestos es que se ha propuesto una formación en y para la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho, como su quehacer natural, como instituciones investigativas, de ahí lo recomendado en la Ley 118 de 2008 y en los Decretos 2566 de 2003 y 1295 de 2010, por ello, podemos decir, que uno de los mayores cambios en esta formación es su objetivo central: formar en la investigación, como tarea encomendada a los abogados-docentes-investigadores como pilares fundamentales para impactar socio jurídicamente a la sociedad.

Si nos hemos detenido en el papel significativo de la investigación socio jurídica en la formación de abogados es debido a que las preocupaciones de la nueva Colombia en gran parte están en el centro del sistema de justicia mediante esta formación, requiriendo para ello de un recurso humano que haga posible los fines del Estado Social de Derecho.

El modelo que se ha forjado con la Constitución de 1991, sigue urgiendo de un nuevo abogado-investigador que fortalezca nuestra democracia participativa y pluralista, que contribuya a asegurar la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo, garantista de un orden político, económico y social justo; en fin, un abogado, que no solo litigue, sino que además sea un investigador de los problemas sociales.

Un nuevo sistema de referencias mentales se impone con la formación de un abogado-investigador a través de una pedagogía que la promueva desde la fundamentación del saber jurídico, ella debe ser visible y con posibilidades reales para impactar la sociedad. Uno de los principales éxitos de esta pedagogía es el lenguaje que ella use en la construcción del tejido social, convertido en nueva referencia mental de nuestra sociedad. Su éxito no es comprensible fuera del contexto que vive la sociedad colombiana; es precisamente el contexto de una generación de abogados-docentes-investigadores alimentada en el culto por el trabajo investigativo de la sociedad.

Esta investigación socio jurídica está permeada por insumos teóricos, conceptuales y metodológicos para establecer relaciones con lo social, político, ético, cognoscitivo, etc., todo ello a su vez articulado con el reconocimiento social de la profesión del Derecho. Entonces, es desde la investigación como se aborda epistemológicamente la realidad socio jurídica.

LA REALIDAD Y LA INVESTIGACIÓN SOCIO JURÍDICA EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS: UNA DISTANCIA CONFLICTIVA

El choque entre la curricularización de la investigación socio jurídica en las facultades de Derecho y la realidad social de Colombia, es, sin duda, el más fuerte de los conflictos: violencia generalizada y el irrespeto por los Derechos Fundamentales consagrados en la Constitución. La distancia entre lo que se enseña y forma en estas Facultades: la vida es inviolable, nadie será sometido a tratos inhumanos, todas las personas nacen iguales ante la ley, etc.; y lo que existe: violencia generalizada, corrupción, deshonestidad se convierte en un abismo que parece insalvable para esta formación.

Un nuevo abogado y un nuevo sistema de justicia que nace con la cultura democrática de la Constitución de 1991 deben contribuir con posibilidades reales en la toma de decisiones que tiendan a impactar al conglomerado social; en cuanto este nuevo profesional se ve representado en el Estado Social de Derecho colombiano, que está fundado en un origen democrático: respeto por los derechos proclamados en la Carta Magna.

En este proceso de conflictos a que es sometida la investigación socio jurídica, es normal que los primeros afectados sean, por una parte los futuros abogados-investigadores a formarse, receptores del modelo ideal transmitido en las facultades de Derecho, y, por la otra, aquellos que deben a su vez enfrentar la cruda realidad social, que son los abogados en ejercicio para el litigio. Entonces, la curricularización de la investigación socio jurídica es un medio para llevar a cabo el proyecto por impactar socialmente los ideales democráticos del Estado Social de Derecho. Pero para ello, hay que profundizar la justicia social como ideal-real de esta democracia con sus valores. Con ello significamos un proceso político, psicosocial, cultural y educativo, que tiene por objeto una redistribución igualitaria de acceso a su encarnación: el orden social justo y digno como estrategia de una democratización de la sociedad

colombiana, proceso al cual deben contribuir las facultades de Derecho a través de la formación de abogados-investigadores, orientada a hacer posible este orden.

El sentido de esta profundización de la democracia se asienta en fundamentos axiológicos en la manera cómo la educación se convierte en un derecho constitucional fundamental que haga posible la libertad, el respeto a la dignidad humana, la autonomía, la tolerancia y la igualdad, sus columnas vertebrales: es la organización de la democracia como participación ciudadana que responde al sentido social de la vida en sí misma. Esto, porque se trata de un estado de la sociedad continuamente perfectible, por eso, la democracia nunca puede ser un dogma sino una vida social basada en la salvaguarda de los principios-derechos-valores de los que no puede ser dissociada: los Derechos Fundamentales del hombre, las libertades cívicas y políticas y la justicia social.

Por ello, en los actuales momentos de alta tensión generalizada de la sociedad colombiana, la crisis constituye un cierto punto en el proceso democrático, que ofrece tantas manifestaciones de vacilación y trastorno para indicar un estado de transición que no excluye ni su recuperación y establecimiento, ni su definitiva destrucción y ruina. Lo que se encuentra en crisis debe tener una solución en alguno de los sentidos posibles, entre los cuales no debemos descartar la posibilidad de que las facultades de Derecho a través de la formación de abogados-investigadores se constituyan en medios por consolidar el Estado Social de Derecho como una especie de recomposición interna de nuestro país. Pero, la crisis es también un movimiento, una transición y jamás un estado estático, lo cual da margen a que durante su transcurso también sea fundamental la participación de estas Unidades Académicas y la de los abogados-investigadores con el objetivo de definirla y hacerla en el sentido a que aspiramos: a partir de la investigación de la problemática social y jurídica para encontrar sus soluciones.

Por todo lo anterior, sugerimos las siguientes recomendaciones, basadas en el convencimiento de que las facultades de Derecho con la curricularización de la investigación socio jurídica responda a las exigencias de una sociedad respetuosa de la dignidad humana como la colombiana:

1. El proceso enseñanza-aprendizaje que se imparta en ellas para formar abogados-investigadores debe estar basado en una formación imbricada con lo social, que transforme al abogado litigante en abogado-investigador como profesional y sujeto de su propio desarrollo y al servicio de su comunidad.
2. Dicho proceso debe trazar una formación humanizante para el desarrollo autónomo y crítico de los abogados-investigadores.
3. Esta formación debe contribuir a la realización del proyecto histórico nacional de la Constitución de 1991.
4. Ella debe ser crítica e integrada al proceso de la sociedad colombiana.
5. Esta formación debe potenciar el respeto por los principios del Estado Social de Derecho.
6. Esta formación en y para la investigación debe potenciar socialmente al abogado como profesional.
7. Esta formación debe propiciar espacios para la participación y el pluralismo de los actores sociales del sistema de justicia, todo ello basado en el desarrollo, análisis y reflexión que hagan las facultades de Derecho en procura del cumplimiento de los objetos trazados en la Constitución y la Ley.
8. Por último recomendamos, que esta propuesta debe ser el proceso que irradie todo el quehacer formativo-pedagógico y curricular del Proyecto Académico de las facultades de Derecho que interprete el querer actual de la sociedad y de sus actores.

En síntesis, una curricularización como la propuesta debe:

- a) Relievar la investigación socio jurídica a través de una Pedagogía por Proyectos.

- b) Fundamentar el currículo de las facultades de Derecho con base en problemas sociales y jurídicos.
- c) El Proyecto Académico de estas facultades debe armonizar *a* y *b* a través del Proyecto de Investigación por Áreas, las cuales deben irradiar el conjunto del quehacer formativo de estudiantes y docentes.
- d) Como tareas fundamentales de tal empresa y existiendo los instrumentos para la operacionalización la propuesta debe:
 - 1. Convertir en exigencia la investigación socio jurídica en el quehacer cotidiano del currículo de las facultades de Derecho.
 - 2. A partir de la curricularización de la investigación socio jurídica se puede llevar a cabo dicha operacionalización, haciendo de ella el denominador común, pensando el desarrollo personal, profesional y social del abogado.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, M. (2007). Desde el perfil profesional del abogado al diseño curricular. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 9.
- Aebli, H. (2004). *12 formas básicas de enseñar*. Barcelona: Morata.
- Alegre, M. y cols (2011). Los nuevos programas y políticas en materia de investigación de la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su fundamento jurídico y democrático. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 18.
- Alexy, R. (1995). *Teoría del discurso y Derechos Humanos*. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Altbach, P. y cols (1989). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Álvarez, G. (2003). *Curso de Investigación jurídica*. Bogotá: Lexis Nexis.
- Álvarez, G. (2006). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la facultad de Derecho de la UBA. En *Revista Escuela de Derecho*, 7.
- Álvarez, G. (2007). La formación jurídica en procesos de integración regional: el caso de la Escuela de Derecho del Mercosur. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 9.
- Álvarez, J. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*. Barcelona: Alamex.
- Angulo, J. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada: Aljibe.
- Angulo, J. y cols (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Antunes, A. (2007). Profissionalismo como ideología no mundo do Direito. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Archivo Histórico Departamental del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Arenas, V. (1996). *Comentarios al Código Penal colombiano*. Varios tomos. Bogotá: Temis.
- Aristizábal, M. y cols (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975*. Popayán: Diseño Gráfico e Impresiones.
- Arnaz, J. (2001). *La Planeación curricular*. México: Trillas, octava reimpresión.
- Azar, A. y cols (2002). *Propuesta de Metodología Jurídica*. Córdoba: Advocatus.
- Bachelard, G. (1980). *La formación del espíritu científico*. Barcelona: Anagrama.
- Balandier, G. (1990). *El desorden: La teoría del caos y las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Balandier, Georges (1993). *El desorden*. Barcelona: Paidós.
- Barbero, J. (1992). *De los medios a las mediaciones*. México: G. Gili.
- Barrow (1984). En G. Kirk, *El curriculum básico*. México: Paidós.
- Beauchamp, G. (1968). *Curriculum theory*. Chicago: Wilmette.
- Benedito (1987). En J. Mora (2001), *Módulo Procesos Curriculares*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica.
- Berger, P. y cols (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P., Luckmann, T. y cols (1990). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergoglio, Ma. (2007). Cambios en la profesión jurídica en América Latina. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.
- Beriain, J. (1991). *Representaciones Colectivas y Proyecto de Modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece: experiencias sobre la Modernidad*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic.

- Blanco, C. y cols (2005). La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires. Un análisis comparativo desde los planes de estudio vigentes. En *Revista de Derecho de la Universidad de La Plata*.
- Bobbio, N. (1992). *El futuro de la democracia*. México: FCE.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Bostón: Houghton Mifflin.
- Bocanegra, H. (2012). La enseñanza del Derecho y la formación de los abogados. *Revista Republicana*, No. 12.
- Bonser (1920). En J. Mora (2001), *Módulo Procesos Curriculares*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica.
- Borsani, Ma. (2005). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Botero B., A. *Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica*. Documento Internet. Página Red Caldas, Colciencias.
- Botero, A. (2007). Un marco de comprensión del avance de la investigación jurídica en Colombia. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.
- Bourdieu, P. (s.f.). “El campo científico”. En *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, P. y cols (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontarrama.
- Braudillard, J. (1993). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Ávila.
- Bustamante Z., G. y cols (1999). Investigación y formación de educadores: una relación problemática. En *Pedagogía y educación*. Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Santafé de Bogotá.
- Cabrera, M. A. (2001). *Historia, Lenguaje y Teoría de la Sociedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Calderón, C. y cols (1992). *Ética para tiempos mejores*. Medellín: Región.
- Calsamiglia, A. (1990). *Introducción a la ciencia jurídica*. Barcelona: Ariel.
- Capella, J. R. (1999). *Elementos de Análisis Jurídico*. Madrid: Trotta.
- Cardinaux, N. y cols (2008). La articulación entre enseñanza e investiga-

- ción del Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 12.
- Cardinaux, N. y cols (2012). Los nuevos abogados: una lectura de las representaciones institucionales desde los discursos de colación de grados. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 20.
- Carlini, A. (2007). A formação do jurista e o compromisso com a construção da cidadania. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 9.
- Carnelutti, F. (1990). *Metodología del Derecho*. Buenos Aires: Valetta.
- Carr, W. y cols (1977). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. y cols (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Dos tomos. Barcelona: Tusquets.
- Castro, Ma. (2008). *El currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cepeda, M. (1992). *Los Derechos Fundamentales de la Constitución de 1991*. Bogotá: Temis.
- Cervilla, E. (1991). *Postmodernismo y educación: Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Ciernan (1999). *Investigación-acción y curricular*. Madrid: Morata.
- Colciencias (2001). Propuesta para convocatoria de grupos y eventos 2002. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia de 1886. Bogotá, Colombia: Temis, 1989.
- Constitución Política de Colombia de 1991. Bogotá, Colombia: Temis.
- Cook, T. y cols (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corporación S.O.S. Colombia (1992). *Constitución 1991*. Bogotá: Caja de Herramientas. Toro.

- Cortina, A. (1995). *Presupuestos morales del Estado Social de Derecho. En Ética y conflicto*. Santafé de Bogotá: Uniandes.
- Cortina, A. y cols (1995). *Ética y conflicto*. Santafé de Bogotá: Uniandes.
- Chaskel, R. (1992). Factores de la educación familiar asociada a la adhesión de valores. En *Pedagogía de los valores ciudadanos*. Santafé de Bogotá: FES.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo de la evaluación*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (Coord.) (2002). *Teoría y educación. En torno al carácter de la educación*. México: UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE, UNAM.
- De Prada, A. (2008). Cuestiones y textos: sobre la enseñanza de la teoría del Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 12.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros: Artesanos e Intelectuales: Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIID.
- De Vivo, S. (2007). Los programas de Derecho como espacios para comprender la sociedad, la economía y la política. En *Revista de Derecho*, Universidad del Norte, No. 34.
- Del Pozo, Ma. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Argentina: Aique.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, junio 5 de 1980.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, noviembre 11 de 1980.

- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, abril 4 de 1983.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, noviembre 26 de 1986.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, julio 29 de 1987.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, julio 3 de 1989.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, enero 2 de 1990.
- Diario del Caribe*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, mayo 5 de 1990.
- Díaz A., P. (1993). *La Constitución de 1991: Proceso, estructura y contexto*. Bogotá: Temis.
- Díaz B., A. (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz B., A. (1994). *Curriculum y evaluación escolar*. Argentina: Aique.
- Díaz V., M. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Coprodic.
- Díaz V., M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- Díaz V., M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES.
- Díaz V., M. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Douglas, D. (2006). La visión jeffersoniana de la educación jurídica. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Duverger, M. (1984). *Instituciones políticas y Derechos Constitucionales*. Barcelona: Ariel.
- Eco, H. (1986). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.

- Eco, H. (1988). *El Signo*. Barcelona: Labor.
- Echeverri, J. y cols (1999). Dimensión histórico-epistemológica de la pedagogía. En *Pedagogía y educación*. Santafé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Eisner, E. (1976). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- El Heraldo*. Archivo Histórico Departamental. Barranquilla, abril 13 de 1993.
- El Heraldo*. Archivo Histórico Departamental. Noviembre 16 de 1996.
- Escudero, J. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Ferrajoli, L. (1997). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid: Trotta.
- Ferreiros, P. y cols (1979). *Educación y Valores*. Madrid: Narcea.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM.
- Fetscher, I. (1994). *La tolerancia. Democracia y tolerancia política*. Barcelona: Gedisa.
- Fischman, F. y cols (2009). La enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Propuesta de investigación desde una perspectiva antropológica. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Fix Z., H. (1989). *Metodología, docencia e investigación jurídica*. México.
- Flores, I. (2006). Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del Derecho en México. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Forero R., F. y cols (1999). Educabilidad y enseñabilidad. En *Pedagogía y Educación*. Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Santafé de Bogotá.

- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *Las Formas Jurídicas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El nacimiento de la Clínica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Freeman, A. (2007). Una mirada jurídica crítica sobre el ejercicio de la abogacía en el ámbito societario. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método*. Volumen I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Garay, A. (2009). La enseñanza del caso “Marbury vs. Madison”. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- García V., M. (1993). *La eficacia simbólica del Derecho*. Santafé de Bogotá: Uniandes.
- García, L. (2008). Un nudo gordiano en la enseñanza del Derecho. A propósito de la integración de la filosofía en la dogmática y en las prácticas. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 12.
- García, N. (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. En *Encuentros pedagógicos transculturales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y cols (Comp.) (1995). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Gintili, P. (Comp.) (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Ginzburg, C. (1993). *El juez y el historiador*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.
- Ginzburg, C. (1993). *El queso y los gusanos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, MEC.
- Giroux, H. (1998). *Escolarización y las políticas del currículum oculto*. En *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Giroux, H. (2000). *Los placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, L. (2007). *Reforma al plan de estudios del Programa de Derecho de la Universidad del Norte (Colombia). Una experiencia liberadora*. En *Revista de Derecho*, No. 22.
- González, M. y cols (2007). *Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. En *Revista Academia, Revista sobre la enseñanza del Derecho*, No. 9.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corregidor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gordillo, A. (1988). *El método en Derecho, aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Civitas.
- Goyes, I. y cols (1996). *Elementos teóricos de un currículum universitario para la modernidad*. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Sudamérica: Universidad de Nariño.
- Goyes, I. y cols (2004). *Incidencias de la acreditación de Programas en los currículos universitarios*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Barcelona: Morata.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, E. y cols (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán: Taller Universidad del Cauca.
- Gyseling, J. (1992). *Profesores y curriculum. Un estudio cualitativo*. Santiago de Chile: CIDE.
- Habermas, J. Citado por Robert Alexis (1995). *Teoría del discurso y Derechos Humanos*. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hayes, Th. (2006). Un buen juez es difícil de encontrar: Un ensayo sobre el realismo legal y los libros de casos de las facultades de Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Hernández E., S. y cols. *Técnica de investigación jurídica*. Editorial Oxford.
- Hoyos, S. y cols (2004). *Currículo y planeación educativa*. Bogotá: Magisterio.
- Ibáñez, P. (1993). *Poder Judicial y democracia*. Madrid: Trotta.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia*. México: FCE.
- Johnson, H. (1994). *Curriculum y educación*. Ecuador: Paidós.
- Kant, I. *Metafísica de las costumbres*. En Papacchini, A.
- Kaufman, A. (2006). Jueces o académicos: ¿A quiénes debemos mirar según nuestro derecho constitucional? En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kennedy, D. (2007). Politizar el aula. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.
- Kirk, G. (1989). *El curriculum básico*. Barcelona: Paidós.
- Lacavex, Ma. y cols (2007). El nuevo plan de estudios por competencias de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.

- Landesman, M. (Comp.) (1998). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Lara, M. P. (1992). *La democracia como proyecto de identidad ética*. Barcelona: Anthropos.
- Larenz, K. (1994). *Metodología de la ciencia jurídica*. Barcelona: Ariel.
- Larrauri, R. (2006). La enseñanza del concepto de Derecho desde la Filosofía del Derecho contemporánea. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Larrauri, R. y cols (2006). El discurso educativo de la formación jurídica (proyecto de investigación). En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Lasalle, F. (1994). *¿Qué es una Constitución?* Santafé de Bogotá: Jenis.
- Lawton (1983). En G. Kirk, *El curriculum básico*. México: Paidós.
- Lazo, P. (2011). Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanzas: Premisas. En *Revista Ius et Praxis*, No. 1.
- Lesourne, J. (1993). *Los docentes en la educación y la sociedad: Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Lévi-Strauss, C. (1984). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ley 30 de 1992. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Loewenstein, K. (1979). *Teoría de la Constitución*. Barcelona: Ariel.
- López J., N. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá: Universidad Surcolombiana.
- López, J. (2005). *Construir el curriculum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- Lozano, L. y cols (2002). *Universidad, currículo y acreditación*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Barcelona: Morata.
- Lupoi, M. (2006). Entre tradición e innovación: La formación de un juris-

- ta en Italia. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Madrazo, A. (2006). ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Magendzo, A. (1986). *Curricular y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (1997). *Curricular, educación para la democracia en la modernidad*.
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez P., F. (2003). *La construcción del mundo jurídico multidimensional*. Córdoba: Academia Nacional de Derecho de Córdoba.
- Martínez, B. y cols (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Martínez, F. (2004). *El proyecto curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, J. (1995). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19. Madrid: Formación Docente.
- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley General de Educación Superior*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Documentos guías sobre Registro Calificado. Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Ministerio de Justicia y del Derecho (1995). *El abogado en el tiempo de la gente: Calidad y prospectiva de la enseñanza del Derecho en Colombia*. Serie de Documentos 13. Bogotá.
- Moisset de E., L. (1994). *Algunos problemas vinculados con la investigación en las Ciencias Jurídicas*. Córdoba: Advocatus.
- Monroy Torres, M. y cols (1993). *Jurisprudencia de la Corte Constitucional*. Tomo II, Santafé de Bogotá: Dike.
- Mora M., R. (2001). *Revista Encuentro Bolivariano*, No. 4. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Mora M., R. (2002). *Revista Perspectiva Social*, No. 7. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Mora M., R. (2005). *Diccionario de Educación y Pedagogía*. Material en prensa, Barranquilla, Colombia.
- Mora M., R. (2010). *Biografías de instituciones educativas de la región Caribe*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora M., R. (2010). Catecismo Constitucional. En *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*. Tomo II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora M., R. (2012). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- More, S. (1961). En J. Mora (2001), *Módulo Procesos Curriculares*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica.
- Muñoz R., A. (2004). Investigación jurídica y sus retos en el siglo XXI. *Revista Temas Procesales*. Bogotá: Editorial Temis.
- Newman R., V. (1984). *Derechos Civiles y Políticos*. Vol. I. Barcelona: Serbal/UNESCO.
- Nino, C. (1966). *El Derecho y la justicia*. Madrid: Trotta.
- Orta, A. (2000). *Curriculum*. Caracas: Fedupel.
- Orta, A. (2006). *El desarrollo curricular como proceso dinámico de acción docente*. Caracas: Fedupel.

- Ost, F. (2007). Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Palos, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclèe De Brouwer.
- Palos, J. (Coord.) (2007). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Papacchini, A. (1994). *Kant, Hegel y los Derechos Humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Papacchini, A. (1995). Reconocimiento y dignidad. En *IV Taller de Educación*. Luis Carlos Galán. Barranquilla.
- Pascual, R. (1989). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Peraza, E. y cols (2004). "Secuencia metodológica de la reforma curricular de la facultad de Derecho de la Universidad de Carabobo". En *Revista Anuario*, No. 27.
- Pérez, J. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 9.
- Pérez, Ma. (Coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curricular*. Barcelona: Horsori.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile.
- Pla, Ma. (1993). *Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Plata C., J. *La investigación jurídica y socio jurídica en Colombia: Avances, retos y perspectivas*. Colciencias.
- Plata Caviedes, J. (2000). Disertación pronunciada en la Universidad Simón Bolívar en el marco de la Evaluación de Proyectos de Investigación Institucionales. Barranquilla, Colombia.
- Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para una sociedad global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

- Posner G. (1998). *Análisis de currículo*. Segunda Edición, Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.
- Prayones, E. (2006). Las reformas en las facultades de Derecho, método de estudio y enseñanza del Derecho Civil. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 7.
- Puigdellivol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Puiggros, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Vol. I. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Raggat (1985). En G. Kirk, *El curriculum básico*. México: Paidós.
- Rahts, L. y cols (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Unión Tipográfica Hispanoamericana.
- Reid, J. (2006). El reformismo y el conservador: Un estudio sobre las actitudes judiciales. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Remedi, E. (1998). Racionalidad y curriculum, deconstrucción de un modelo. En *Curriculum, nacionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Resnik, M. (2008). Aprender y enseñar en la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 12.
- Rodríguez, M. (2006). Modelo de calidad para la planificación de la formación en una escuela judicial. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Román, M. y cols (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- Román, M. y cols (1999). *Curriculum y programación. Diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS.
- Román, M. y cols (2005). *Diseños curriculares de aula. En el marco de la sociedad del conocimiento*. Sevilla: Editorial EOS.
- Rubin, A. (2007). ¿Importa la ley? La respuesta de un juez al movimiento

- de la escuela crítica del Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Rugg y cols (1947). En J. Mora (2001), *Módulo Procesos Curriculares*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica.
- Ruiz R., J. (2000). *Las estrategias en las adaptaciones curriculares*. Segunda edición. Madrid: Editorial Universitaria.
- Ruiz R., J. (2000). *Teoría del curriculum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Segunda edición. Madrid: Editorial Universitaria.
- Ruiz R., J. (Coord.) (2000). *Teorías curriculares*. Tomo I. Madrid: Editorial Universitas.
- Ruiz, G. y cols (2007). La programación. Aportes para la enseñanza del Derecho del Mercosur. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 9.
- Sarramona, J. (Ed.) (1987). *Curriculum y educación*. Barcelona: CEAC.
- Saylor y cols (1969). J. Mora (2001), *Módulo Procesos Curriculares*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica.
- Schoon, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Aique.
- Schwab, J. (1969). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Schwab, J. J. (1994). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sieckmann, J. (2008). La Sociología del Derecho en la formación jurídica. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 12.
- Silva, M. (2002). *La práctica del discurso curricular*. Santiago de Chile: Ediciones Cerro Manquehue.
- Simon, S. y cols (2006). Entrenamiento de habilidades judiciales. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 8.
- Skilbeck (1985). En G. Kirk, *El curriculum básico*. México: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tamayo Valencia, L. A. y cols (1999). *Educabilidad y enseñabilidad*. En *Pedagogía y Educación*. Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Santafé de Bogotá.
- Topolsky, J. (1973). *Metodología de la investigación histórica*. Madrid: Cátedra.
- Torres, J. (1993). *Interdisciplinariedad y globalización del currículo*. Barcelona: Morata.
- Torres, J. (2003). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Barcelona: Morata.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Barcelona: Morata.
- Tunc, A. (2007). Salir del neolítico. Investigación y enseñanza en las facultades de Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.
- Uribe V., D. (1991). *Gaceta Constitucional*. No. 82. Santafé de Bogotá.
- Valencia Villa, H. (1989). Entrevista a Fernando Savater, *Magazín El Espectador*, No. 320.
- Vásquez, R. (2008). Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 12.
- Vélez R., H. (mayo 1996). "El papel de la investigación en la formación del jurista". *Revista Política*. Universidad del Valle, No. 4.
- Wallerstein, I. (1999). *Abrir las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Westbury, I. (Comp.) (2002). *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Williams (1981). En G. Kirk, *El curriculum básico*. México: Paidós.
- Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. En *Revista Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 10.
- Young, M. (1998). Una aproximación al estudio del curriculum como co-

- nocimiento socialmente organizado. En *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de México.
- Zacharias & White (s.f.). En J. Eggleston (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Zambrano L., A. (2002). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano L., A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano L., A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La Pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle.