



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: *Del enfoque formalista al garantista en la reforma curricular del pregrado en Derecho de la Universidad del Cauca del 2011.* que presenta la candidata a Maestría en Investigación Educativa: **Jenny Esperanza Torres Martínez**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del **Dr. José Carlos Aguirre Salgado**, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones: El borrador de tesis cumple de manera suficiente con los requisitos de una tesis del nivel de Maestría. Ahora bien sus áreas de oportunidad se sintetizan como sigue: 1.- La concepción del garantismo que maneja debe acentuar la defensa y reconocimiento de los derechos humanos por encima incluso de la democracia, 2.- Fortalecer el capítulo metodológico en lo relacionado a la investigación documental, 3.- Explicar detalladamente la utilidad y la aportación de la tesis al campo educativo, 4.- Describir en la parte final en qué medida la reforma curricular de 2001 del pregrado en Derecho en la Universidad del Cauca sirvió en la práctica a la formación de Abogados, 5.- Robustecer sus conclusiones ligándolas a su marco teórico y a sus preguntas de investigación y 6.- Continuar puliendo ortografía y estilo de escritura acorde a los cánones del género literario científico.

Cuernavaca, Morelos, a 29 de marzo de 2022

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dr. José Carlos Aguirre Salgado
LECTOR(A)	Dr. Omar García Ponce de León
LECTOR(A)	Dra. María Adelina Arredondo López
LECTOR(A)	Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
LECTOR(A)	Dra. Gabriela Mendizábal Bermúdez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GABRIELA MENDIZABAL BERMUDEZ | Fecha:2022-06-13 07:16:59 | Firmante

qjlnM0be5HEYGKu/Zb5vE/MoT0ydnXKqTqlvxcqbT/gonaMR1RzK5Vy9q6QwhLClij1uHw++PSbtne50jE+HKri+AvUqF8MLFz9JFq8VoNyJauC/R/5YhLqoRlrMbAYdipR8mrFaSqb9gSUA+ZvtEBx0wVhnKtXB7nWl5AyADmJAoUznlac0GY24C0cpE+TzIT16rylXat4dsPrJ44QoE5UJt44aqOhTjYJ/nZ2w+9lBnw0Eerofer1b5e5Yq/G7jf7B1SnfzTc1GAmGSIQROvovJG/D/UR0tq5ej0+4/G522stz4xr9mDRubzSNIGCel0Gca1WOMhr83CLC31KPQ==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2022-06-13 09:52:51 | Firmante

fCviwvZq2sGF3KpiJTC/qcm1cfLxTKjus27GPyn76xkgwNQce1d9eJV2tS3C3VnzgAmly0H4wufcbFJEZOuYAyENUF7VkmAAIz45WGo5yY5RQN3EXUed1q7dVEU9UgLNicKEoJv7qpTDdWtAPxL/FBpRH6wIG+Fi5fPfefEFn0tNkf4U2eoWjB4FVxvQLcLNyWIDH/bu+y8lYqPEnlzWT2yHxGVH/mNMhwh8N5yPVQGVvs4CjO0dY0jIm+JKDBefLP6xLfHm/sHzJ5vhm8+jrW0Wku2mVbx4WUrsL2ycdBBv7xG4o+RTFoNZSpFTXqZD5yAP1qphNj+VW113sBQQ==

JOSE CARLOS AGUIRRE SALGADO | Fecha:2022-06-13 11:10:36 | Firmante

V9vO/+lCDF4cHsVYPF3avHWjrHh5DRNCLjwcb7aulU+zlQQ2BNJmXd7CNMn5J93J42sxQCHZMOXX6Xzk+zu47r3N8PFAIT0Zds8QtGPLPckxrZ/0qSpvwkPLpBhPjlaW1DYN6r9GhGsEbVl3wOUZozTFwHuT2i8EqIDc5Txk+kCU7LmR/iWvs5CvkdE60NVPVj5AHOfJaZM8g+1Cy/O40ICG2qemVyMbsQL6rprc4ne9HQ3pHdO8/fnUqKbr7X4PR/CloqM2+nhsFpdyDnXyzwxUTa1Qe3TB6p6Fc5jll25vqXUTCH5e1l+88ybZxAd+GVFPwrqCv8JlLh5FEvlvQ==

OMAR GARCIA PONCE DE LEON | Fecha:2022-06-13 15:59:19 | Firmante

JfHLJZTM7JfM7jQcCdUgbU/UasQhVbYeT0BWsTBVVzmbPmgLXNdCHK6qlrxWu08/vUukogOLAwYY7J1GnjguFY83JSvXKoEv5ZvMYNdrR2p/XLZNh8cs/Hi4avxut+6KduRTIthgY0KEyrpkAynKagmTgHdvtoOEYIC07n4d5d4/qdddec2MOhahrlZY1JUuLMvRzktSTG0zFZGO+dfW/uluV1TMPmOANebY0ZFcozGGuldAKhuUsdB7idcFIUvZJl91NOI3x9ofD+ZJ6jQWfEpDtFnXhsFMvZRRQE11OcB8A+IEvL9WmKq/27iktbw1744LISga5IBXGoEBvQ==

MARIA ADELINA ARREDONDO LOPEZ | Fecha:2022-06-13 21:09:41 | Firmante

g1wUEfk+gGHchR4Wm25rJgMveqolFsd1oXw+XUZG2rg9c/EObtx5alLqOVgoV7EsLaEqcMBzyU+WQvGEeN+plfz1t1f19TvnJm92zPvMVcvkVjomyoKMaSgQG/OXQBnEwt9Z5XZuU/Xo6NWM3nQwNu6pIHhxCZzhLs1Le5lSI/5JqXemfv0KjNw56enwZ8iURHaRF57EmQWx4v28uY5ge++kyBCob02ufkBXyEcBnMYobmJAeOexo92lsmwyWiumXQZzPzSogj5YQWcgRCuA4/QG9/XjCp206frz7CLBP6fh3iRRcXg3RcToXLDcB3JzN52fy5MlgyAXf+lfPw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



0CPr2nDbI

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/03cLRSP0SvqVmr4uv5pGa7sFxFY7nu4b>





Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación

Maestría en Investigación Educativa

Del enfoque formalista al garantista en la reforma curricular del pregrado en

Derecho de la Universidad del Cauca del 2011

Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa

Presenta:

Jenny Esperanza Torres Martínez

Director de tesis:

Dr. José Carlos Aguirre Salgado

Cuernavaca, Morelos

Junio de 2022

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, al Instituto de Ciencias de la Educación, a la Maestría en Investigación Educativa, a los docentes y administrativos por favorecer los procesos de investigación y por alentarnos a perseguir el sueño de ser investigadores educativos.

Al CONACYT por facilitarme mi proceso de maestría con el otorgamiento de beca de posgrado nacional.

A la Universidad del Cauca por acompañarme en este proceso de investigación.

Al Dr. José Carlos Aguirre Salgado por hacer de este proceso un aprendizaje continuo y disertar en un plano de igualdad con respeto, mil gracias por aceptarme como su tesista y pupila.

A la Dra. María Adelina Arredondo López, por mostrarme los caminos del currículo en el sentido más amplio posible.

A la Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández por adentrarme en el mundo de la investigación cuantitativa y ayudarme en mis ejercicios de redacción.

A la Dra. Gabriela Mendizábal Bermúdez por sus comentarios siempre asertivos y reflexivos entre el derecho y la gestión educativa.

Al Dr. Omar García Ponce de León por su preocupación en torno a los sujetos y las discusiones sociológicas en torno a mi tema de investigación.

DEDICATORIAS

A mis sobrinos Martín Eduardo y Julio Samuel, a mis padres Julio y Esperanza, a mis hermanos Carolina, Julio Hernán y Lida Cristina, a mi compañero de viaje Camiel, a mis amigas Angélica María, Laura Jimena, María Laura y Constanza por su constante apoyo, paciencia y entusiasmo. Por estar presentes en los momentos más importantes de mi vida. Para ustedes con amor profundo.

(...) “empapado por la esperanza con la que escribí e instigado por muchos de sus temas abiertos a nuevas reflexiones, me entrego ahora a una nueva experiencia, siempre desafiante, siempre fascinante: la de trabajar con una temática, lo que implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute”

Paulo Freire – Cartas a quien pretende enseñar

ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo 1	
El estudio de la problemática sobre la formación de abogados en la Universidad del Cauca y la reforma curricular de 2011	11
1.1. Planteamiento del problema	11
1.2. Objetivos de la investigación	26
1.3. Preguntas de la investigación	26
1.4. Trayecto de investigación	27
Capítulo 2	
El formalismo y el garantismo como paradigmas contemporáneos	31
2.1. El formalismo como representación del positivismo filosófico	31
2.1.1. Concepto, características y principales exponentes del formalismo	32
2.1.2. Auge del formalismo	35
2.1.3. Crisis del formalismo	36
2.2. El garantismo jurídico como representación del iusnaturalismo renovado	39
2.2.1. Concepto, características y principales exponentes del garantismo jurídico	40
2.2.2. Contexto del surgimiento del garantismo jurídico	41
2.2.3. Avances y pendientes del garantismo jurídico	43
Capítulo 3	
La formación de abogados en la Universidad del Cauca	45
3.1. La transición política colombiana (1991-2021)	45
3.2. La Universidad del Cauca	51

3.3. La formación de abogados en la Universidad del Cauca	57
3.4. Las reformas curriculares del plan de estudios de pregrado en Derecho en la Universidad del Cauca (1991-2021)	72
Capítulo 4	
El proceso de reforma curricular de 2011 del pregrado en derecho en la Universidad del Cauca: instituciones y procedimiento	75
4.1. Instituciones	75
4.1.1. Consejo Nacional de Acreditación	75
4.1.2. Consejo Superior Universitario	79
4.1.3. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales	80
4.2. Procedimiento	82
4.2.1. Procedimiento para el CNA	88
4.3. Resultado (Análisis del Plan de Estudios del programa educativo de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca derivado de la reforma sustancial de 2011)	92
Conclusiones	100
Recomendaciones y líneas abiertas de investigación	102
Referencias	104
Anexos	117

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	20
Tabla 2	52
Tabla 3	94
Tabla 4	96
Figura 1	88

Introducción

La Constitución Política de Colombia de 1886 o de la Regeneración se consideraba de Colombia un país confesional católico, de corte conservador, con educación e instituciones clericales, con un centralismo político marcado, con un establecimiento de derechos civiles y garantías sociales que no eran consideradas derechos, con alto presidencialismo, sin Tribunal Constitucional y con poco control sobre las leyes.

A partir del año 1991, con la expedición de la Nueva Constitución Política de Colombia, se abre una veta de mayor reconocimiento de sujetos de protección constitucional, se reconoce que Colombia es un Estado Laico, se crea el Tribunal Constitucional, se fortalece la Acción de Tutela conocida en México como el Juicio de Amparo, se establecen los derechos fundamentales que están relacionados con derechos civiles, derechos políticos, derechos económicos, sociales y culturales, derechos colectivos y del ambiente, se fortalece la descentralización administrativa para generar una presencia mayor del Estado en las regiones, se establece la elección popular de alcaldes y gobernadores disminuyendo el centralismo político, se confiere a la educación la calidad de derecho fundamental.

Los procesos de autoevaluación con fines de acreditación en la República de Colombia han generado un ambiente propicio para las reformas curriculares en los diferentes programas académicos, tanto las sustanciales o de las que conoce el Ministerio de Educación colombiano o las no sustanciales que no son avaladas por dicha dependencia gubernamental por tratarse de cambios de denominación de las asignaturas o la modalidad de impartición. En ese sentido desde 1991 a 2018 el programa de pregrado en Derecho de la Universidad del Cauca ha sufrido una serie de reformas al plan de estudios como parte del currículo formal reconociendo la existencia de dos paradigmas de la teoría jurídica (formalismo y garantismo) que son de interés

a efectos de analizar el fenómeno educativo de las reformas curriculares y de qué modo se encuentran relacionadas con los dos paradigmas en cuestión.

Este cambio en la mirada del texto constitucional tiene repercusiones en la enseñanza del Derecho en Colombia, pasando por supuesto por el dispositivo denominado currículo formal, por eso dicho fenómeno se puede analizar con una óptica interdisciplinar entre el Derecho y la Educación.

En ese sentido, este trabajo de investigación busca enlazar la teoría jurídica contemporánea con lo curricular, su objeto de estudio es la formación de abogados y coyuntura de la reforma curricular sustancial de 2011 en el pregrado de Derecho de la Universidad del Cauca en torno a la transición del formalismo al garantismo en su contenido.

De esta manera, en el capítulo 1 se trata del planteamiento del problema en que se cuestiona sobre la formación de abogados para el reconocimiento y defensa de los derechos humanos, se analiza cuál ha sido tradicionalmente la enseñanza del derecho y de qué manera lo curricular formal ha impactado pasando por las nuevas didácticas, allí también se expone la nota metodológica de esta obra. Dada la complejidad del fenómeno a estudiar se seleccionó la última reforma curricular y se centró en el currículo como planes y programas de estudio.

En el capítulo 2 se presentan los dos elementos de la teoría jurídica el formalismo y el garantismo como paradigmas jurídicos contemporáneos, para ello se exponen sus conceptos, características, principales exponentes, el auge y surgimiento de ambos paradigmas, la crisis y los avances y pendientes de los mismos.

En el capítulo 3 se diserta sobre la formación de abogados en la Universidad del Cauca y las reformas del plan de estudios entre 1991 y 2021 con el objetivo de determinar en qué grado permearon las reformas del sistema jurídico y político colombiano a las aulas de esta institución pública universitaria.

En el capítulo 4 se estudia el proceso de reforma curricular de 2011 en el programa de pregrado en Derecho de la Universidad del Cauca teniendo en cuenta el marco normativo, los objetivos y metas de la reforma, el papel del Consejo Nacional de Acreditación como órgano gubernamental de revisión de las reformas sustanciales, la intervención del Consejo Superior como órgano de mayor decisión universitaria, los impactos específicos de los contenidos al plan de estudios y su contribución para transitar del formalismo al garantismo en el plan de estudios.

Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo de investigación resultado de los análisis allí realizados y que sirven para el nuevo proceso de reforma curricular que se está llevando a cabo al interior de la Universidad del Cauca, adicionalmente, las fortalezas, limitaciones y las vetas de investigación que pueden desprenderse hacia futuros estudios sobre el fenómeno de investigación como parte de las recomendaciones.

En cuanto a las técnicas de investigación se utilizó el método documental tratándose del estudio de la reforma curricular de 2011 como fenómeno educativo interdisciplinario, en el cual se realizó la búsqueda y procesamiento de la información contenida en los documentos institucionales, artículos académicos, notas de periódicos, capítulos de libros y libros, comenzando con una revisión preliminar para la escogencia del tema de investigación y otros propiamente para el desarrollo de la tesis haciendo una lectura crítica de los mismos.

Igualmente, el fenómeno educativo de las reformas curriculares en el marco del reconocimiento y defensa de los derechos humanos ha sido un punto de discusión no solo en Colombia sino también en otros países como México, con los cuales se comparte la misma familia de sistema jurídico, así como problemas estructurales de la violencia, el narcotráfico, la desigualdad y la falta de garantías mínimas de derechos y las políticas macroeconómicas favorecedoras de la exclusión social de las mayorías.

Capítulo 1. El estudio de la problemática sobre la formación de abogados en la Universidad del Cauca y la reforma curricular de 2011

1.1. Planteamiento del problema

Dentro de la estructura de la Maestría en Investigación Educativa y la delimitación de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) esta investigación se inscribe en la orientación de Gestión Educativa (Culturas académicas y culturas epistémicas), ya que versa sobre los cambios curriculares posteriores en la Universidad del Cauca en su programa de pregrado en derecho desde 1991 a 2021, pero focalizando el estudio en la última reforma sustancial acontecida en el año 2011.

Siguiendo a Molina (2017) sostiene que la educación jurídica se quedó estancada desde los años 80 del siglo XX, esto lo podemos corroborar en el caso colombiano con la ley 30 de 1992 y el decreto 1295 de 2010 que aportan elementos sobre la regulación de los programas educativos de educación superior, pero no sobre formación y menos la jurídica.

La presente investigación nace de los debates académicos recientes en torno a la enseñanza jurídica en Colombia que vienen desde lo curricular, lo pedagógico, la investigación formativa, la investigación científica y la proyección social en la formación de abogados, es así como en el 2014 la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho ACOFADE presentó un primer informe en el cual se diagnostican problemas relevantes que impactan en la educación universitaria de los profesionales del derecho y se resumen así:

1. Falta de regulación actualizada en competencias jurídicas (comunicativas, éticas, investigativas, conflictivas y cognitivas).
2. Carencia de elementos mínimos de exigencia en la formación actual de la profesión del abogado tales como la investigación, la escritura, la oralidad, las técnicas pedagógicas,

movilidad académica, clínicas y laboratorio de prácticas judiciales, capacitación tecnológica de los estudiantes, proyección social, bilingüismo, competencias interdisciplinarias, formación ética de la profesión y la flexibilidad en la formación.

3. Ausencia de coordinación de instrumentos y acciones una adecuada entre el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación en materia de exigencia de requisitos mínimos de calidad

4. Bajo nivel de articulación entre la evaluación de los contenidos mínimos de calidad y las competencias básicas de aprendizaje e inexistencia de una política pública sobre educación superior en la que el componente jurídico tenga un capítulo especializado en la capacitación y actualización de jueces y funcionarios públicos del gobierno colombiano. (ACOFADE, 2014)

Es así, como en el año 2017 ACOFADE presentó sus resultados de investigación en un proyecto denominado “Diagnóstico y Lineamientos de la Formación Jurídica en los Programas de Derecho del País” liderado por el Ministerio de Justicia realizado con el fin de analizar el impacto en la calidad de la enseñanza de la profesión con base en las 15 condiciones de calidad de los registros calificados de los programas de académicos de educación superior que exige el Ministerio de Educación Nacional según el Decreto 1295 de 2010, las cuales son: 1- Denominación académica del programa; 2- Justificación del programa; 3- Contenidos curriculares; 4- Organización de las actividades académicas; 5- Investigación; 6- Relación con el sector externo; 7- Personal docente; 8- Medios educativos; 9- Infraestructura física; 10- Mecanismos de selección y de evaluación; 11- Estructura académica y administrativa; 12- Cultura de la autoevaluación; 13- Programa de egresados; 14- Bienestar universitario; y, 15- Recursos financieros.

Dentro de esta investigación se constató que a pesar de la crisis del positivismo jurídicos posterior a la terminación de la Segunda Guerra Mundial y que da lugar al desarrollo de la

Escuela Crítica del Derecho, los Neoconstitucionalismos, el Garantismo Jurídico y el Neonaturalismo o también denominado iusnaturalismo renovado o contemporáneo sin embargo, estas transformaciones no se han reflejado en los curriculums formales de las instituciones públicas y privadas Colombianas con oferta educativa de pregrado y posgrado en Derecho, tal y como lo ratifica Goyes (2017: 35).

La formación de los abogados es importante debido al rol que se le ha dado a la profesión en términos sociales, ya sea porque el derecho sea un instrumento de mantenimiento del *Statu Quo* o debido ser considerado un garante institucional en la resolución de conflictos. De allí la responsabilidad social y ética en el ejercicio de la abogacía. La crisis en el ejercicio de la abogacía no solo en Colombia sino en general en América Latina se ha visto agravada en los últimos años con respecto a las conductas consideradas en contra de los valores socialmente establecidos (delitos contra el Estado, corrupción, criminalidad, la falta de ética en la administración de los recursos públicos, etc.) colocando al derecho en la palestra y siendo observado, reseñado y señalado de no cumplir con su rol como dispositivo institucional solucionador de las problemáticas que aquejan a la sociedad.

Para una praxis profesional jurídica más ética, profesional y tuteladora de los Derechos Humanos, no solamente se necesitan sistemas de punición en lo penal (aumentos de penas contra los delitos contra el Estado, mayor celeridad en las investigaciones) o en lo disciplinario (ley 1123 de 2007 o régimen disciplinario del abogado litigante que aumentó los comportamientos que se consideran en contra de la profesión, Ley 1952 de 2019 o Código General Disciplinario aplicable a los servidores públicos que actualiza la ley 134 de 2002 en cuanto al concurso de faltas disciplinarias) sino también cambios en la formación jurídica estando anclada a la función de inspección y vigilancia de la educación. (Castañeda y Torres, 2017).

En cuanto a la labor de inspección y vigilancia en el año 2003 se expidió la Resolución 2768 regulando las condiciones mínimas de calidad de los programas educativos de Derecho, de las cuales como se había escrito en el texto, la ACOFADE (2014) ha publicado en varias oportunidades sobre el particular brindando insumos de diagnóstico que dan cuenta de los objetivos a alcanzar con una reforma curricular de las condiciones mínimas.

En febrero de 2020, el Diario La República publicó un artículo en su portal web denominado “En tan solo una década se duplicó el número de abogados egresados en el país” donde nos presenta el panorama general de los estudiantes de derecho en Colombia, generando como conclusión de cantidad no es representativo de calidad, según la ley 30 de 1992 pueden existir cuatro tipos de instituciones de educación superior a saber: instituciones de educación técnica que no pueden ofrecer programas profesionales; instituciones tecnológicas, igual que la anterior; las instituciones universitarias, las cuales ofrecen programas profesionales pero no ofrecen estudios posgraduales; y, las universidades que ofrecen todo tipo de planes de estudios. De trescientas Instituciones de Educación Superior que en el año 2019 ofertan el programa de pregrado en derecho se ofertaba en ciento doce instituciones, ubicadas cuarenta y dos en Bogotá, veinte en Medellín, once en Cartagena, diez en Barranquilla y diez en Bucaramanga. Con respecto al número anual de graduados del pregrado en derecho tenemos que en 2008 eran 9.328 y para el año 2018 fueron 18.418, atemperado con las cifras de desempleo juvenil, es decir, de personas que tienen entre 18 y 26 años, para el trimestre octubre-diciembre de 2013 y octubre-diciembre de 2019 fue del 13.9% para el primero y de 16% para el segundo, según datos del Departamento Nacional de Estadística DANE. Lo que nos lleva a inferir que un mayor número de graduados no significa un mayor número de ocupación en el empleo.

En el caso de la ciudad de Popayán, donde funciona la sede principal de la Universidad del Cauca, se ofertan cinco programas de pregrado en derecho adicionales por cuatro instituciones de educación superior (Fundación Universitaria de Popayán con jornadas diurna

y nocturna, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca con jornadas diurna y nocturna, Universidad Cooperativa de Colombia con jornadas diurna y nocturna y Corporación Universitaria COMFACAUCA con jornadas diurna y nocturna).

Adicionalmente, otra de las sedes de la Universidad del Cauca donde se oferta el programa educativo de pregrado en derecho es Santander de Quilichao, que es uno de los municipios priorizados por el gobierno nacional para la construcción de Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial en el marco del proceso de paz entre la guerrilla denominada Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Estado colombiano, como un esfuerzo gubernamental y universitario por aminorar el impacto del conflicto armado interno en esta comunidad y mejorar las tasas de cobertura educativa.

A efectos de problematizar, en los cambios de la enseñanza tradicional, trasmisionista, nos encontramos que en Colombia se ha promocionado, desde mediados de la segunda década del siglo XXI, la incorporación de clínicas jurídicas, como una reacción a la formación tradicional o formalista en Derecho, la cual:

Ha partido de la idea de una disciplina formal y neutral que abarca todas las situaciones sociales posibles de espaldas a la realidad social cambiante, lo que se ha denominado como la “plenitud hermenéutica del Derecho”, dejando de lado la aprehensión del mundo por medio de la investigación, la observación, la formulación de interrogantes y la práctica. (Castro, SF: 162).

Se opta, a cambio, por una visión crítica del Derecho, reconociendo los alcances, pero también los límites del orden jurídico formal, la cual propicia un dialogo permanente entre profesores, estudiantes y la comunidad, partiendo de casos reales:

Se trata de un ejercicio participativo, de confluencia de opiniones de profesores y estudiantes, en el cual se propone revelar desde el principio el objetivo que se persigue al llevar el caso, el impacto que una decisión en el caso en concreto puede llegar a tener

en el sistema legal, los conflictos éticos que debe afrontar el abogado. Se devuelve la confianza al futuro abogado en el Derecho y la posibilidad de realizar una práctica social relevante (Castro, SF: 165).

En esta línea reformadora, han existido algunas estrategias para la modernización del Derecho aunque por regla general no se les ha dado continuidad, como ejemplo emblemático, a partir de la década de los 70's del siglo pasado se introdujeron los consultorios jurídicos creando un espacio de interacción con la comunidad y de práctica jurídica para los estudiantes: “no puede desconocerse que el desarrollo pedagógico más importante que parece haber ocurrido en la segunda mitad del siglo XX, en la enseñanza del Derecho, ha sido la clínica jurídica [o consultorio jurídico para el caso colombiano].” (Duque, González y Quintero, 2012: 292). Siendo obligatoria la existencia de estas instituciones a partir del decreto 196 de 1971, que fueron creados como un “trasplante jurídico de la educación jurídica experiencial estadounidense” (Recalde, Luna y Bonilla, 2017: 2).

Posteriormente, se han tratado de implementar cambios en los aspectos curriculares de los planes de formación y en algunos casos se han hecho esfuerzos importantes para adoptar estrategias pedagógicas que complementen la clase magistral, como son la teoría del caso, la enseñanza por problemas y las clínicas jurídicas. Con todo esto se ha buscado una formación más crítica de los estudiantes, que su proceso sea más participativo y se centre tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, rescatando su iniciativa y autonomía (Camacho, 2006) pero no ha sido suficiente con que aparezca en algunos planes y programas de estudio porque no ha impactado en el cambio real.

En los programas de pregrado en Derecho de Colombia, poco a poco se ha ido avanzando en la creación de clínicas jurídicas en el país, lo que si se puede reconocer es el desarrollo que ha tenido desde el año 1999 en Colombia reconociendo, siguiendo a Londoño (2015), los esfuerzos de intento de formación de las primeras clínicas entre 1960 y 1980, una

segunda generación entre 2000 y 2010 destacándose la creación de la clínica de la Universidad Icesi y la Universidad del Rosario y una tercera generación de 2010 hasta ahora.

En el caso de la Universidad del Cauca se lideró la creación de una clínica jurídica en el año 2018 haciéndose un informe sobre la primera fase de diseño metodológico a efectos de conocer la percepción de los usuarios del centro de consultoría jurídica de la Universidad del Cauca (Torres y Zuñiga, 2019). Esto permitió caracterizar y categorizar estadísticamente el litigio estratégico para la protección de sujetos en situación de vulnerabilidad como niños, migrantes, mujeres, población carcelaria, personas en situación de debilidad manifiesta y sobre derechos de índole colectiva y de derechos económicos, sociales y culturales.

Londoño (2015) plantea las clínicas jurídicas como una de las propuestas para superar el formalismo jurídico y para reducir la brecha entre la educación jurídica y los derechos humanos, en este sentido como expresa Bocanegra (2012)

Ante el predominio de la «formación teórica» y dogmática, se propone una línea de acción pedagógica donde se insista más en la fundamentación práctica y en la investigación empírica, retomando algunos postulados y experiencia de universidades y juristas norteamericanos. A la técnica magistral se le intentan buscar sustitutos: aprendizaje activo y por casos, enseñanza problematizadora, seminario alemán. De todos modos, es importante discutir con igual interés, los problemas que una concepción dogmática y formalista del Derecho tiene sobre la formación jurídica, independientemente de lo «activo» y «participativo» del método de enseñanza-aprendizaje. (328).

Pese al deseo de fomentar cambios, estos no han sido efectivos. Sigue primando una formación tradicional, sustentada en la dogmática jurídica y en la clase magistral como principal herramienta didáctica en el proceso de formación como bien expresaba Bocanegra (2012) sobre el particular, ya que ello requiere un docente que tenga otro tipo de prácticas,

puede recomendarse a un profesor que utilice otras didácticas pero la libertad de cátedra prima frente al particular.

Impacta igualmente en la formación de los abogados desde la expedición de la Constitución Colombiana de 1991, actualmente en vigor, se ha definido la forma de interpretarlo dentro del marco legal: en cuanto se busca superar la interpretación gramatical y acudir a otros métodos de interpretación de corte teleológico y tutelador del principio *pro personae*, que busca la protección prioritaria de la persona independiente de sus condiciones.

Especialmente el antiformalismo, ha dado pasos importantes en pro de una visión más crítica y realista de la profesión jurídica, permitiendo dar una respuesta más oportuna y flexible a los conflictos sociales, por ejemplo en el reconocimiento de Derechos materialmente diferenciados, generándose la necesidad de mayor pluralidad.

El contraste entre positivismo y garantismo ha sido objeto de debate al interior de las facultades de derecho de todo el sistema de educación superior colombiana. Se ha reconocido la importancia de incorporar, de manera explícita, los dos criterios de interpretación en el proceso de formación de los abogados. Reconsiderar la enseñanza del derecho se hace especialmente importante en la actual coyuntura, y dar una mirada multidisciplinaria. Conviene también hacerlo desde las Ciencias de la Educación, indagar el por qué del fracaso de las intenciones históricas de cambio educativo. Es necesaria una visión integral de la problemática, que abarque los tres elementos que se consideran esenciales para un proceso de formación: la pedagogía, el currículo y la didáctica (Camacho, 2016).

La necesidad de cambiar los métodos y concepciones de la enseñanza del derecho hacia el garantismo ha sido identificada como un objetivo de alta prioridad estratégica por parte de la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho (ACOFADE, 2017) en el texto *Lineamientos Técnicos para los programas de Derecho en Colombia*, se aclara que este

documento es orientativo por lo que carece de valor obligatorio en su cumplimiento por parte de las autoridades e instituciones de enseñanza jurídica.

Carbonell (2006) citando a Pérez Lledó en su ensayo *Teoría y Práctica en la enseñanza del Derecho* refiere un diagnóstico crítico enunciando siete elementos claves de mejora en la enseñanza del Derecho en España, que a mi juicio resulta en gran parte aplicable a Colombia, a saber: 1. Poca importancia de las cuestiones relativas a la docencia ya que los profesores no se preparan en educación, sino que lo perciben como un *hobbie* o un medio credencialista para ganar prestigio en su profesión; 2. Predominio de un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la memorización de normas; 3. El predominio de la clase magistral esta al servicio de un modelo de información (no de formación); 4. La enseñanza del derecho esta fraccionada en ramas excesivamente separadas, incluso negando la interdisciplinariedad de la misma; 5. La enseñanza del derecho inculca una visión formalista del mismo dando al derecho un carácter determinado como un universo ya construido, lo aislado del derecho con respecto a otras concepciones del mundo por un purismo metódico; 6. La enseñanza del derecho es poco práctica, es decir, obsoleta o que no tiene como referencia las nuevas tendencias en el mundo del Derecho, por ejemplo, enseñar Derecho laboral y no tener en cuenta las Normas Internacionales del Trabajo; y, 7. La enseñanza del derecho es poco teórica al no tener en cuenta todos los sistemas de fuentes y las teorías del derecho.

Dentro de los cambios de la teoría jurídica contemporánea uno de los más importantes es el proceso de constitucionalización con un nuevo modelo en el Estado Social de Derecho reconocido en la Carta Magna Colombiana de 1991, ya que la anterior normativa constitucional de 1886 era de carácter conservador y católico. De esta manera, en las últimas tres décadas se ha venido experimentando un proceso de transición en la creación, aplicación e interpretación del marco legal colombiano con la llegada de los tratados internacionales sobre Derechos Humanos como norma concurrente en el ordenamiento jurídico interno y que da

cuenta de un derecho para resolver problemas sociales a favor de los más desválidos que es una suerte de aplicación del método comparativo y analógico en nuestros país.

La introducción de ese tipo de Estado ha marcado el inicio de cambio en la forma de ver el derecho, especialmente en su interpretación, presentándose el antiformalismo el cual postula que la norma no es la única fuente para analizar y resolver un caso jurisdiccional y recuperando los principios y valores, la ciencia política, la sociología, etc, como fuentes cercanas para una hermenéutica configurada por el juez, que llena de contenido la norma o, incluso, la crea directamente para la solución de un conflicto.

En este sentido, Rivadeneira (2019) les preguntó a decanos y directores de diferentes programas de Derecho del país sobre los retos de la formación de los futuros abogados la respuesta se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Retos para la formación de Abogados en Colombia*

Universidad	Reto
Manizales	Superar la formación dogmática del Derecho basada en contenidos, normas y en reglas.
Icesi	Educación jurídica con planteamientos curriculares novedosos basados en competencias, interdisciplinarios, con herramientas de aprendizaje activo y educación experiencial.
Rosario	Implementación constante de herramientas pedagógicas en las aulas que desarrollen nuevas habilidades en los estudiantes para llevar los conocimientos a la práctica.
Libre	La distancia entre teoría y práctica ha dado lugar a un profesional con un buen cúmulo de conocimientos disciplinares pero alejado de la realidad social.

Sergio Arboleda	La imperiosa necesidad de que se abandone la idea formalista del derecho y que el operador jurídico debe construir interpretaciones auténticas que contextualicen al Derecho desde y para sus exigencias reales
Militar Nueva Granada	La academia debe buscar que los estudiantes no solamente se formen en conocimientos y habilidades sino también en un ejercicio moralmente correcto de la profesión y que su formación actual no contiene sensibilidad social

Fuente: Rivadeneira (2019)

Esos cambios en la interpretación y concepción del derecho, invitan a reflexionar sobre la formación profesional de los abogados y los cambios curriculares en Colombia acontecidos en las últimas tres décadas. Se trata de una necesidad permanente de vinculación de la Universidad y de los centros de enseñanza mantener un espacio de foro sobre lo que pasa con la formación de los mismos.

Siguiendo a Timm (2014) y a Camacho (2016), se hace necesario hacer la distinción entre las escuelas de interpretación del Derecho formalista y antiformalista, las cuales han motivado cambios en los procesos de formación. Urge, entonces, una reflexión sobre este proceso, mirándolo desde el punto de vista de la educación, específicamente desde los cambios curriculares, como bien dice López (2008) como instrumentos de normativa oficial que estructura el sistema educativo, como instrumento pedagógico didáctico o como conjunto de experiencias y oportunidades de aprendizaje que en este caso la Universidad ofrece a sus estudiantes.

En ese sentido apunta Camacho (2016)

La diferencia consiste en que se aplican las perspectivas de dos escuelas de interpretación jurídica, que provienen de referentes históricos distintos. El formalismo

representa un sistema jurídico positivista, sustentado en las reglas previamente escritas, generales, homogenizantes, donde el margen de interpretación es mínimo. Su aplicación es deductiva: se parte de la norma escrita y con base en ella se soluciona el caso concreto. La escuela antiformalista, por su lado, se caracteriza por ser un sistema sustentado en el precedente. Hay un mayor margen de interpretación, la construcción de la norma es inductiva, partiendo desde el caso concreto hasta la construcción de la solución. En términos de Habermas, el antiformalismo se ubica en el momento en que las pretensiones de validez del sistema jurídico son puestas en cuestión. El sistema convencional no puede dar respuestas a todas las situaciones problemáticas planteadas por la sociedad; se hace necesaria, entonces, la construcción de una solución que cuente con la participación de distintos actores y en la que priman los argumentos que la sustentan (10).

La tensión entre las corrientes teóricas o escuelas ha producido distintos escenarios de controversia en el país. Ya se permite el reconocimiento de Derechos a personas que se encuentran en situación de discriminación frente a una mayoría que busca homogenizar a todos los ciudadanos. Ese proceso ha implicado que los jueces, especialmente en el control difuso de constitucionalidad, a través de sus fallos de instancia y en las acciones constitucionales, puedan presentar en sus sentencias interpretaciones más allá de lo gramatical a efecto de reconocer otros derechos, un ejemplo claro de ello es el cambio de sexo de las personas transgénero protegiendo su derecho a una vida digna, a la salud física y mental y la igualdad.

Esta circunstancia ha sido criticada puesto que, dentro de una visión tradicional del derecho, la facultad de crear la norma está restringida al órgano legislativo del poder público. Se habla entonces del poder negativo de los falladores, haciendo referencia a su capacidad legislativa y la superación mecanicista del paradigma y ser una boca mecánica de la ley, que deviene del llamado activismo judicial.

Este debate que ha sido bastante intenso dentro de la órbita judicial en los distintos órganos del poder público y ha trascendido a la sociedad en general, por supuesto que se ha reflejado en los programas de derecho de todos los centros educativos de la República de Colombia. Siguiendo a Camacho (2016) la percepción inicial de esta problemática se concretó inicialmente en la estructura curricular; posteriormente, los esfuerzos se han ido dirigiendo a incorporar un fuerte componente de fundamentación jurídica, pero no se han traducido en cambios sustanciales en el espacio áulico de la mayoría de las universidades colombianas. La introducción del tema en la estructura curricular no bastó y, en algunos casos, la cohesión que debe existir entre la interpretación no va de lado de la incidencia internacional de las nuevas formas de ver el derecho.

López (2015) se ha referido a la metodología del Derecho Comparado, que es propia de los Derechos Humanos en los ordenamientos jurídicos incluido el colombiano y en el cual este paradigma es aplicable en la justiciabilidad de los derechos en el orden jurídico nacional como fuente del derecho y los juicios internacionales ya sea en el Sistema Interamericano o en el Sistema Internacional de Justicia que da cuenta de algo que ha denominado como la “esperanza de inclusión y el miedo a la exclusión” (Popkewitz, 2007: 54) donde si bien, no hace una alusión a la teoría de los derechos fundamentales o garantías mínimas se reconoce la importancia de la participación de los grupos sociales en la vida institucional y la obtención de espacios abiertos de inclusión a grupos previamente excluidos (Popkewitz, 1998).

Uno pensaría que el problema aquí planteado tuviera la localía de Colombia pero no es así, Carbonell (2002) ha analizado el fenómeno en tanto los factores que afectan en general a la educación pública en América Latina y en especial a México como la falta de presupuesto, los bajos sueldos de profesores e investigadores y el desdén de las autoridades públicas hacia la educación de calidad. Específicamente, sobre la educación jurídica y la enseñanza de la misma se cuestiona qué representación del derecho se quiere enseñar, cuál es la metodología

coherente con tal concepción, y qué resultados u objetivos se espera alcanzar en los estudiantes de acuerdo con la concepción y la elección de la misma, poniendo la discusión en algo que simple a modo de ejemplo, no es lo mismo lo que se puede esperar que la enseñanza del derecho en un ordenamiento jurídico reconocedor de la Constitución en el vértice y con órganos de control de constitucionalidad y lo que se espera de un ordenamiento jurídico planteado desde la concepción positivista de estricta legalidad donde puede existir un Estado autoritario.

En ese sentido denuncia Carbonell (2002) que la formación en derecho ni siquiera estudia todas las fuentes “formales” que contempla el ordenamiento constitucional mexicano, centrando exclusivamente su atención en las leyes y los códigos locales y federales sin prestar mayor atención a los tratados internacionales requiriendo de cambios en la renovación del Estado, de la sociedad y las escuelas que imparten la carrera de licenciatura en derecho.

En términos conceptuales, el currículo es una definición polisémica que nos lleva a discusiones sobre la educación, el sistema educativo e incluso, la sociedad misma. En ese sentido nos ha planteado Malagón, Rodríguez y Ñañez (2019: 53):

Entonces, el currículo, ¿qué es? Lundgren: selección de contenidos, organización del conocimiento y las destrezas, e indicación de métodos (1992, p. 20); Stenhouse: “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, es una hipótesis” (1991); Gimeno: “el proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (1995, p. 40); Johnson, citado por Kemmis: “serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje” (1993, p. 28); McCutcheon, citado por Cherryholmes: Por currículo entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículo oculto como aparente,

y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículo, eso que Eisner (1979, p. 83) llama el 'currículum cero' (1982, p. 19). (1987, p. 34).

En tanto el currículo como planes y programas de estudio se plantea que:

Hamilton (1991) citado por Malagón (2019) ha reconocido que la adopción de los términos 'currículum' y 'clase' fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos... para bien o para mal, la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y control exteriores. Además, los términos 'currículum' y 'clase' entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas se estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio. La escolarización municipal, fuera ya de la jurisdicción de la iglesia, ganó popularidad y, cosa igualmente importante, las normas protestantes... airearon la convicción de que todos los niños con independencia de su género y rango, deberían ser evangelizados a través de la escolarización. Como resultado la agenda medieval fue sustancialmente reformada. (39)

Finalmente, analizando críticamente los cambios curriculares acaecidos de 1991 a 2021 en la Universidad del Cauca en su programa de pregrado en derecho podremos dilucidar si se ha avanzado en la inclusión del garantismo jurídico. La diferencia entre cambios curriculares sustanciales y no sustanciales tiene que ver con el conocimiento que se da de ellos al Ministerio de Educación Nacional en cuanto a créditos académicos, número de asignaturas, que dan cuenta de los sustanciales.

1.2. Objetivos de la investigación.

Objetivo general: Analizar la reforma curricular sustancial de 2011 en el pregrado de Derecho de la Universidad del Cauca en torno al paradigma formalista y garantista

Objetivos específicos:

1. Exponer los fundamentos teóricos fundamentales del formalismo y el garantismo, de igual manera, justificar su relevancia contemporánea para la formación de abogados en Colombia.
2. Analizar los elementos curriculares del plan de estudios de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca que pueden favorecer la transición del formalismo al garantismo en sus procesos formativos.
3. Explicar el proceso de reforma curricular de 2011 en el pregrado en derecho de la Universidad del Cauca.

1.3. Preguntas de la investigación.

Pregunta general: ¿De qué manera se recogieron los paradigmas formalista y garantista en la reforma sustancial del 2011 en el plan de estudios de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca?

Preguntas subsidiarias:

1. ¿En qué consiste el formalismo y el garantismo jurídico?
2. ¿Qué características tenían la Universidad del Cauca y su programa educativo de pregrado en derecho durante la reforma curricular de 2011?

3. ¿Cómo se realizan los cambios curriculares sustanciales y no sustanciales a los programas de pregrado en derecho ofertados por la Universidad del Cauca?
4. ¿Cuál fue el plan de estudios del pregrado en derecho objeto de la reforma curricular de 2011?
5. ¿En qué grado se reflejó la transición del formalismo al garantismo en el contenido del plan de estudios del pregrado en derecho de la Universidad del Cauca durante su reforma sustancial de 2011?
6. ¿Qué obstáculos y oportunidades se desprenden para desde de la reforma curricular del programa educativo de pregrado en derecho en 2011 para la transición del formalismo al garantismo en la formación profesional de abogados?

1.4. Trayecto de investigación.

La elección del tema de investigación surgieron de mis observaciones como docente desde 2015 en la Universidad del Cauca, así como la lectura de artículos académicos, capítulos de libros, libros y los seminarios donde recibía recomendaciones de los profesores sobre la investigación yendo de lo general a lo particular, posteriormente, para concretar el problema de investigación se empezaron a delimitar los conceptos de estudio, la dimensión filosófica y la conexión que tiene entre derecho y educación porque debe ser de carácter interdisciplinario por la formación inicial de la investigadora, en medio de ello, nos damos cuenta que hay un problema de acceso a las algunas fuentes de información al definir el currículo como planes y programas de estudio ya que hay dispersión para encontrar los documentos dentro de la Universidad.

Esta obra es de tipo documental, puesto que se aborda desde la perspectiva del curriculum formal al más reciente proceso de reforma sustancial al plan de estudios de pregrado

en derecho de la Universidad del Cauca como fenómeno educativo que interesa al derecho y a la educación, en ese sentido se realizó una búsqueda y procesamiento de la información contenida en documentos institucionales, en artículos académicos, en notas de periódicos, capítulos de libros y libros, algunos revisados desde la elección del tema de investigación y otros propiamente para la investigación.

Siguiendo a Tena y Rivas-Torres (2007) quienes citan a Grawitz (1975) nos hablan de dos métodos para la investigación documental; uno clásico que comprende el método histórico, literario, jurídico, sociológico y lingüístico; y el otro de análisis de contenido que comprende al análisis de exploración y verificación, dirigido o no dirigido, cuantitativo o cualitativo, análisis directo o indirecto. El seleccionado para este trabajo de investigación fue el clásico con el análisis de documentos oficiales que se encuentran en los archivos electrónicos y físicos al interior de la Universidad del Cauca.

La investigación de tipo documental es una técnica que consiste en la selección y compilación de información a través de la lectura crítica de documentos y materiales bibliográficos (Garza, 1981). Que en este caso se hizo mediante el análisis, la crítica y la comparación de los distintos recursos, dando como resultado o conducente a la construcción de conocimientos.

El procedimiento llevado a cabo para la tesis fue:

Inicialmente, se realizó una fase exploratoria-descriptiva que comprende:

- a. Preparatoria: consistió en crear las condiciones académicas y operativas para la investigación.
- b. Exploratoria: se rastreó, se recolectó y se procesó la información en fichas analíticas que contienen el número consecutivo de la ficha, la descripción bibliográfica del documento, las palabras claves, se describió el contenido, se consignaron las conclusiones y los aportes de la investigación.

c. Descriptiva: se estableció un balance preliminar sobre los temas de reflexión, currículo, formalismo, garantismo, planes de estudio de derecho, se definieron los núcleos temáticos y se construyó un lenguaje común para con ello exponer los hechos del modo más objetivo y sucinto posible, recopilando y ordenando los datos necesarios para una adecuada comprensión de la realidad de tal manera que facilitara la comparación de las unidades en estudio.

En el caso de la investigación se procedió a realizar el estado de la cuestión con la revisión de artículos académicos (38 en total, de carácter cualitativo, escogidos desde las plataformas Science Direct, Semantic Scholar y Academic Google con los descriptores currículo, formación jurídica, formalismo y garantismo con diferentes países de origen pero todos latinoamericanos), artículos en revistas no académicas (2 en total, de carácter informativo), tesis de maestría (2 en total, una de carácter cuantitativo y una cualitativa) capítulos de libros (5 en total para la fundamentación del trabajo de investigación) y libros (33 en total, pasando por metodología y lo propiamente para el contenido de la tesis), igualmente, se revisó los estados de conocimiento que ha publicado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa sobre el particular encontrándonos con que no ha sido un tema allí desarrollado aunque si ha sido tratado como foco temático de interés en eventos académicos, memorias y ponencias en el Colegio de México, la UNAM y la Universidad de Guadalajara.

Posteriormente, en la fase dos se llevó a cabo la lectura crítica y la interpretación de las diferentes lecturas, estableciendo relaciones entre los factores sociales, históricos y económicos que han incidido en las políticas educativas y los propios instrumentos institucionales de la Universidad del Cauca. De allí se partió a hacer una revisión de las tendencias en la información recolectada. Finalmente, se estableció un balance en conjunto de las normas del órgano acreditador, lo que expresan los teóricos de la educación y del derecho sobre el problema en cuestión, los documentos institucionales y los vacíos que derivan del mismo.

En torno a las dificultades para el desarrollo de la investigación, en mi calidad de tesista me encontré con la delimitación del tema en tanto si un fenómeno jurídico se puede convertir en educativo y el abordaje que se hace frente al particular debe ser interdisciplinario y complejo como lo exige el mismo problema de investigación porque si bien se decidió hacerlo desde el currículo formal existen muchas aristas adicionales al problema de investigación.

Es de resaltar que en la perspectiva de la investigación documental se busca establecer un dialogo entre los autores, los documentos institucionales y la realidad sin pretender construir marcos teóricos o explicaciones puntuales de la situación como nos dice Gómez (2010).

Igualmente, según Kaufman y Rodríguez (2013), lo que resulta de la investigación documental es una monografía definida como un texto de información científica, expositiva de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y critica, exigiendo una selección rigurosa y coherente de los datos recogidos, siendo la selección y organización de los datos un indicador del propósito que orientó la escritura del texto.

Finalmente, la investigación documental escogida como método se desarrolla en los capítulos subsiguientes que van abordando desde la problematización presentada al inicio del presente capítulo enlazando la investigación como un todo, de esta manera en el capítulo segundo hablaremos de los dos paradigmas contemporáneos (formalismo y garantismo) que han venido marcando la pauta en la evolución del derecho desde la segunda mitad del siglo XX a la fecha.

Capítulo 2. El formalismo y el garantismo como paradigmas jurídicos contemporáneos

2.1. El formalismo como representación del positivismo filosófico

En el positivismo filosófico se habla de que los hechos marcan la experiencia frente al objeto de estudio, es decir, es una postura antimetafísica que excluye completamente lo que escape a la experiencia sensible. Moulines (1975) dice que el positivismo no consiste en un conjunto de tesis establecidas sino a una determinada actitud histórica y que se fundamenta como filosofía de la ciencia.

En el desarrollo del mismo se plantea el “proto-positivismo” francés anterior a Comte con la física newtoniana, el mecanicismo geométrico cartesiano y el empirismo británico distanciándose de la teoría del conocimiento ordinario como decían los empiristas clásicos (Bacon, Hobbes y Locke); posteriormente, el positivismo clásico de Comte que viene con una metodología de supuesta validez universal trayendo la aplicación del método de las ciencias naturales a otros campos como la historia y los fenómenos sociales con una descripción sistemática de los mismos; finalmente, los positivistas críticos (Mach, Clifford, Pearson, Planck) que consideran que los fundamentos de la ciencia no son intocables razón por la cual se debe hacer una reconstrucción crítica y unificada del conocimiento empírico.

En cuanto al formalismo jurídico se asume la existencia de una neutralidad ética donde lo que más importa es la seguridad jurídica con interpretaciones exegéticas con validez universal como bien reconocía Comte con su respectivo rigor científico y simplemente necesita caracterizar el objeto, aún cuando se encuentre vaciado de contenido, es decir, sin revisar la legitimidad de la norma.

2.1.1. Concepto, características, escuelas o corrientes y principales exponentes del formalismo.

Por formalismo se entiende aquella corriente basada en una específica comprensión del derecho “que piensa que no existe, al interior del derecho, una dimensión independiente de justicia o equidad, que el derecho es básicamente una actividad destinada a examinar textos preexistentes (por oposición a realidades, intereses o necesidades), que la interpretación del derecho produce generalmente resultados definitivos o correctos y que en el sistema jurídico no hay vacíos porque hay formas cognitivamente razonables de llenarlos” (López, 2009: 144).

Ratifica lo anterior, el concepto de formalismo manejado por Bonilla (s.f.) al señalar:

El concepto de derecho formalista identifica el sistema jurídico con la ley, considera que el derecho es completo, coherente y cerrado, señala que éste es capaz de dar respuestas únicas a todos los problemas que surgen en una comunidad política y, en versiones radicales, empareja validez formal con justicia. De igual forma, este concepto de derecho se entrecruza con una interpretación clásica de la democracia liberal que promueve una separación radical entre las ramas del poder público. Consecuentemente, el formalismo jurídico considera que el legislador es el único que tiene capacidad creadora de derecho, mantiene que los jueces deben, y pueden, ser neutrales cuando deciden los casos que llegan a sus despachos y afirma que el ejecutivo tiene como tarea primordial la materialización de las normas jurídicas preexistentes. (1)

Dentro de las características nos encontramos también con que se da una interpretación clásica de la democracia liberal defendiendo el principio de separación radical de poderes públicos. Finalmente, en las versiones más extremas se reconoce que la validez formal es justicia en el sentido del principio de legalidad que contempla con que la norma debe ser

expedida por un órgano competente y siguiendo los procedimientos preexistentes, reduciendo lo justo a lo jurídico (Atienza, 2006).

Dentro de las principales corrientes del formalismo jurídico tenemos la exegética, la histórica y la anglosajona estadounidense, que serán explicadas a renglón seguido:

Los principales representantes de la escuela exégetica, según Timm (2010) son: Duranton, Aubry y Rau, Taullier, Marcadé, Laurent, Caudry-Lacantinerie.

Las principales características de la escuela exegética, pueden resumirse de la siguiente manera: 1) el derecho positivo lo es todo y todo el derecho está constituido por la ley; 2) El juez al interpretar debe buscar la intención del legislador, este no puede - por ningún motivo-, asumir una función creadora del derecho, pues dicha labor corresponde con absoluta exclusividad al legislador racional; 3) El juez al descubrir dicho espíritu debe extraer de él, deductivamente, todas las consecuencias que de la norma jurídica se desprendan; 4) la costumbre como fuente del derecho no tiene valor, la analogía *legis* es suficiente para superar las insuficiencias de la ley; 5) los argumentos de autoridad, las obras de los predecesores son muy importantes; 6) estatalidad del derecho. (Timm, 2010: 4)

En cuanto a la escuela alemana, también denominada jurisprudencia de los conceptos derivada de la escuela histórica, según Timm (2010) fueron: Puchta, Jhering y Windscheid.

El formalismo de esta escuela resalta en las proposiciones expuestas. Para la jurisprudencia de los conceptos, la misión del jurista es utilizando fielmente la lógica formal, elaborar con rigurosidad conceptos capaces de dar todas las respuestas que necesita el juez al realizar su labor. Para la construcción de estos conceptos no se precisa en modo alguno recurrir a elementos extrajurídicos, como la realidad social o las concepciones éticas dominantes, lo relevante es la lógica y plenitud hermética del

marco legal. En cuanto a la actividad judicial, se buscaba excluir todo voluntarismo e irracionalidad en el proceso de interpretación y aplicación del derecho, al proveer al juez de una matriz de conceptos que no dan margen a grandes dudas interpretativas, pues señalan con claridad la solución de los casos que se le presentan, siendo el juzgador mecánicamente como la boca de la ley. Ésta era concebida como la mejor vía para el logro del valor jurídico máspreciado: la seguridad jurídica. (Timm, 2010: 8)

También, es de resaltar que según Timm (2010) existe un formalismo jurídico desarrollado en la escuela anglosajona estadounidense en este sentido:

El formalismo que se originó en Estados Unidos gira en torno a la tradición iusnaturalista basada en el Estado de Derecho, la división de poderes, la subordinación del juez a la ley, y su expresión más característica en el ámbito académico es el *case method*.

El *case method* es un método de enseñanza que tiene como precursor al primer decano de Harvard y principal representante del formalismo estadounidense, Christopher Columbus Langdell, quien, empeñado por el reconocimiento del carácter científico del estudio del derecho, convirtiéndose en el referente fundamental en el siglo XX en las Facultades de Derecho de Estados Unidos.

Que este método de enseñanza, que en el sistema continental europeo no hubiera sido así, sea tachado como piedra angular del formalismo que se expone, nos puede sorprender a quienes hemos sido formados principalmente a través de la clase magistral, no obstante, dicha formalidad viene dada por dos razones: el estudio de los casos se realizaba con el objeto de extraer los principios y doctrinas en ellos inmersos de manera imparcial y alejado de los hechos, funcionando como precedentes estrictos que se extraen y aplican a otros casos semejantes. En este sentido, el estudio de los casos es asimilable al estudio dogmático de los

códigos. La otra razón viene dada porque en los *casebook*, sólo se incluían sentencias, y no otros textos con contenido de carácter filosófico, social o económico, pues para Langdell el estudio de ello debía realizarse en otras instituciones de disciplinas afines (Timm, 2010: 13-14).

2.1.2. *Auge del formalismo.*

El siglo XX acorde a Atienza (2006), reconoce dos grandes enfoques teóricos del formalismo: el normativismo el cual consiste en un marco jurídico apoyado en la jerarquía de normas y el positivismo analítico que rige la existencia del derecho en prácticas sociales que determina los criterios de validez del sistema jurídico.

El primero teniendo a Hans Kelsen como su máximo exponente y sus teorías fueron el paradigma dominante en las Universidades donde predominaba la familia jurídica del sistema continental neo romanista donde se ubican todos los países latinoamericanos y el segundo representado por Hebert Hart, cuya doctrina fue enseñada primordialmente en instituciones educativas de países con el sistema jurídico anglosajon conocido también como *common law*, que en términos conceptuales tienen diferencias, pero también acercamientos epistemológicos. Coinciden en que el derecho consiste en describir o explicar lo qué es el derecho y otra es valorarlo moralmente, ambos ponen énfasis en que el acento esta en las normas y no en la conducta de los jueces, igualmente, en que el Derecho tiene un carácter meramente instrumental, lo cual genera un auge del mismo.

Kelsen, según Atienza (2006) denominado como el mayor jurista del siglo XX y autor de la *Teoria pura del Derecho*, concebía a las normas jurídicas como el componente fundamental de un sistema jurídico completo y cerrado siguiendo el axioma de la plenitud

hermética del derecho, con respecto a la sociedad generando normas coactivas que establecen cómo alguien debe comportarse.

Dentro de la pretensión de Kelsen de construir una teoría “pura”, se parte de construir el objeto, de lo cual deriva en un proceso de depuración, separando las normas de los hechos y el derecho de la moral y la política, considerando a estos últimos como ideológicos. Los únicos valores internos de lo jurídico son el orden, la seguridad colectiva y la paz. Para dicho jurista las pruebas de validez de cualquier norma jurídica se circunscribe a la no contradicción a la jerarquía del sistema normativo y que se haya observado puntualmente las reglas de su procedimiento de creación.

En el caso de la teoría de Hart, sostiene que el derecho tiene dos tipos de reglas, primarias y secundarias. Las primarias contienen derechos y deberes y las secundarias son las que permiten la modificación de las primarias confiriendo poderes y potestades (Atienza, 2006).

El punto de anclaje en esta teoría es la regla de reconocimiento que permite identificar la regla de derecho, ya sea porque es parte del derecho escrito, por el origen o por una marca congénita del sistema normativo al que pertenece. Adicionalmente, sugiere que en el campo de lo jurídico existen expertos que son quienes puede distinguir la regla jurídica, en tanto los ciudadanos comunes no podrán hacerlo. Aún cuando no se separa completamente el derecho de la moral como si sucede en Kelsen, Hart si considera que el derecho conserva su carácter científico de manera que se amplía incluyendo la moral.

2.1.3. Crisis del formalismo.

La crisis del formalismo tiene verificativo en el desenlace de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo con la imperiosa necesidad de juzgar los crímenes de guerra de los

regímenes de los países del eje y ante la acusación de que el positivismo jurídico había servido como instrumento al totalitarismo y a la legitimación de las Leyes Raciales de Núremberg, se postula la existencia de un Derecho supralegal que debe fijar límites al legislador y a los gobernantes (legislativo y ejecutivo).

En este sentido la creación *post facto* del Tribunal Militar Internacional de Núremberg en 1942 y su puesta en funcionamiento el 20 de noviembre de 1945 que contó con la participación de jueces y fiscales para la investigación de crímenes de guerra, lesa humanidad, genocidio y complot de guerra. El Tribunal tuvo participación de un juez por cada uno de los países aliados (Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y la Unión Soviética) y la reglamentación se dio de manera retroactiva y especial en una conciliación de los sistemas judiciales europeos y anglo-estadounidenses, según la Biblioteca del Holocausto (2010).

Igualmente, se destaca la creación del Tribunal Penal Militar Internacional para el Lejano Oriente para los crímenes de guerra cometidos por los altos mandos militares pertenecientes al ejército japonés, el referido organismo jurisdiccional estuvo conformado por los Estados Unidos, la URSS, Gran Bretaña, Francia, Países Bajos, China, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, India y Filipinas, fue constituido en 1946 y disuelto en 1948 por cumplir la labor.

Para ello se utilizó el concepto de la “naturaleza de la cosa” teniendo importancia en el derecho continental europeo con Radbruch, Welzer y Maihofer, aunque reconoce Atienza (2006) que la idea más influyente fue de la de Fuller, en cuanto se pone la delimitación de una moralidad del derecho y por ende la legitimidad de la norma. En su momento la creación de los tribunales penales militares y de su normativa fue cuestionada por ser especiales y posteriores a la comisión de los delitos imputados. Sin embargo, se ponderó que el derecho de las víctimas a obtener una reparación por las atrocidades cometidas era un bien jurídico superior que debía tutelarse prioritariamente.

Fuller argumenta en contra cuando se habla una “moralidad interna” del derecho, haciendo una crítica al normativismo de Kelsen, en el sentido de que la fuerza de las normas no es la característica distintiva del derecho sino que existen unas formas básicas del orden social que organizan a la sociedad como es el caso de la costumbre, la aplicación judicial del derecho, etc. De ahí que enfatice que la teoría kelseniana tiene una mirada instrumental de lo normativo con un pequeño contenido moral derivado de la moral del deber.

En otra arista o postura epistemológica, el marxismo jurídico también generó sus resistencias frente al formalismo la mirada del elemento superestructural o ideológico contenido en las normas jurídicas, en el sentido de la relación de producción, el interés de clase social y la ideología imperante en el derecho continental europeo.

Marx consideraba la existencia de una estructura que es el sistema de producción, es decir, el capitalismo y una superestructura que es sistema de valores sociales que lo sostienen como la iglesia, el derecho, la escuela y el Estado. De manera que la estructura jurídica se concebía como un obstáculo al cambio social. La visión marxista ataca al derecho natural al considerar que esta mirada poco historicista de los fenómenos sociales.

En la postura del marxismo existen algunas tesis construidas posteriormente en el siglo XX en la Unión Soviética. Destaca la desarrollada por Pashukanis (1976) con las siguientes notas caracterizadoras acerca de lo jurídico: 1. El derecho es clasista; 2. Es un fenómeno histórico vinculado a una organización social; 3. Desempeña un papel subordinado con respecto a otros elementos, especialmente el económico; 4. Tiene un carácter ideológico; 5. Presenta un rechazo al modelo tradicional de la ciencia jurídica; 6. Una visión de desconfianza frente a los “valores” que el Derecho realiza como la justicia e incluso los Derechos Humanos.

Dentro de la crisis del formalismo, entran reelaboraciones teóricas hechas a partir de la segunda mitad del siglo XX como es el neiusnaturalismo, el postrealismo y el postpositivismo. En torno al neiusnaturalismo se habla de inglés Finnis, configurando según Atienza (2006) el

derecho natural en un plano deontológico como una serie de principios morales cuya función es guiar al derecho positivo, aunque no se establece la validez del Derecho. En ese sentido el derecho natural se constituye por principios de la razón práctica que ordenan la vida del hombre y la comunidad, derivando en ciertos bienes básicos como es el caso del bien común.

En el caso del postrealismo se desarrollan las teorías críticas del Derecho con las influencias del neomarxismo, el estructuralismo, el postmodernismo y el feminismo destacando para efectos de esta tesis los *critical legal studies*.

Siguiendo a Atienza (2006) en el caso del postpositivismo o antipositivismo se resalta la obra de Ronald Dworkin, quien centra la discusión en el juez que debe resolver un caso difícil y no en el legislador, como lo hacían los positivistas clásicos. Considera que la teoría y la práctica se funden en el ejercicio interpretativo.

La concepción de Dworkin se resume en la defensa de los principios, de los derechos y del derecho como interpretación, con respecto a lo primero hace una crítica a Hart en cuanto a las reglas como pautas específicas de conducta, sino que también los derechos contienen principios que pueden ser directrices, aplicables al legislador y que contienen objetivos sociales y principios, aplicables al juzgador y que contienen derechos con un carácter individualizado y distributivo que el juez al juzgar un caso difícil lo que debe hacer es aplicar los principios. En tanto a la interpretación se dice que se utilizan las reglas y los principios pero que estos son materiales para resolver los litigios que obedecen a la práctica que realice de la mejor manera los valores (Barth, 2005).

2.2. El garantismo jurídico como representación del iusnaturalismo renovado

Para el entendimiento del iusnaturalismo debe decirse que su fundamento filosófico en occidente proviene de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino que consideran que existe un papel

fundamentador y justificador en un conjunto de principios universalmente válidos que no se modifican a través del tiempo ni del espacio.

Siguiendo a Trujillo (2015) existen tres acepciones del iusnaturalismo, la primera relacionada con la “naturaleza” como ley universal con bases metafísicas y en un sentido cósmico; la segunda se relaciona con los escolásticos, que dicen que la racionalidad se encuentra fuera del sistema en la divinidad en algo que se ha denominado la “ley eterna” que deriva de Dios; la tercera que es la concepción laica o racionalista que asevera que la naturaleza es humana y está dotada de una razón autónoma que no deriva de Dios y es independiente de cualquier dogma.

Sobre esta concepción racionalista y del principio *pro personae* viene a jugar la crisis del positivismo desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad que da cabida al garantismo o al reconocimiento de derechos de sujetos independiente de su condición social, económica, sexual, etc. ya no se trata de una concepción religiosa sino de una concepción humana y de dignidad tutelada proactivamente por el aparato estatal.

El concepto del principio *pro personae* es un criterio de interpretación que rige al derecho en materia de derechos humanos consistiendo en preferir un criterio más favorable en la protección y el de menos restricción a los derechos (Bahena, 2015)

2.2.1. Concepto, características y principales exponentes del garantismo jurídico.

En el marco del paradigma constitucionalista surgido de los sucesores de Kelsen y de Hart, incluso tomando la influencia de la filosofía analítica, la filosofía hermenéutica y la teoría del discurso de Habermas, surgen autores como MacCormick, Raz, Alexy, Nino y Ferrajoli con algunas coincidencias como es la importancia de los principios y las reglas para la estructuración y funcionamiento de un sistema jurídico; la tendencia a considerar las normas

desde la función práctica que tienen; la idea de que el Derecho es una realidad dinámica y compleja que integra normas, procedimientos, valores, acciones, agentes, etc.; la reivindicación del carácter práctico de la teoría más allá de discursos descriptivos solamente; y lo más importante, la asunción del paradigma del constitucionalismo lo que supone según Atienza (2016) que cualquier acto jurídico debe respetar los principios y derechos establecidos en la Constitución, la interpretación de la ley ha de hacerse de acuerdo a los principios constitucionales; y, la existencia de la pretensión de justicia.

2.2.2. Contexto del surgimiento del garantismo jurídico.

El principal exponente del garantismo es el italiano Luigi Ferrajoli (2005), quien ha desarrollado una teoría con un sistema de límites y vínculos sustanciales a los poderes públicos y los poderes económicos privados en normas de grado superior con la tutela judicial efectiva de los derechos fundamentales tanto los conocidos como derechos sociales y los de libertad.

En los Estados contemporáneos la garantía de los derechos fundamentales adquiere una importancia manifiesta que está relacionada directamente con la democracia como “reglas del juego” de las decisiones públicas. Esta relación es defendida por Ferrajoli (2009) concibiendo que todos los derechos fundamentales obedecen a la soberanía popular y que se debe disponer de garantías para el ejercicio de los mismos, incluso va más allá con que el incumplimiento de los mismos afecta negativamente la concepción de democracia sustancial dando lugar al descontento ciudadano y la inestabilidad política.

Refiriéndose a los totalitarismos y las guerras mundiales Ferrajoli (2010) considera que la rigidez de las constituciones degeneró en la ley del más fuerte legitimando conflictos bélicos y graves violaciones a la dignidad de las personas. Por consiguiente el constitucionalismo-con un componente muy importante que es la expansión hacia el Derecho Internacional no limitada

con el concepto de Estado-Nación sino en el marco de la globalidad la concepción tuteladora universal de los derechos humanos.

En torno a la efectividad del garantismo, siguiendo a Ferrajoli (2009) tenemos que esta corriente -es otra arista del constitucionalismo contemporáneo en el sentido es necesario que el gobierno de cada país emita leyes que introduzcan prohibiciones y obligaciones para las garantías y las instituciones de garantía. para la tutela y el ejercicio efectivo de los derechos humanos de su población.

Siguiendo a Aguilera y López (2004) el garantismo se presenta en tres planos: un nuevo modelo normativo del derecho caracterizado por el reconocimiento de los derechos fundamentales como límites y la reestructuración de la democracia; una teoría y crítica del derecho representada en el proceso de positivización de los derechos fundamentales en sus diferentes fases y para el reconocimiento de diferentes tipos de derechos (individuales y colectivos, civiles y políticos frente a sociales, etc.).

Igualmente, se faculta al juez a que dote y amplíe el contenido sustancial de las leyes ante la existencia de lagunas, dilemas y antinomias evitando la arbitrariedad, ello genera una cohesión entre la filosofía jurídica y la práctica judicial como se diría desde la Escuela Analítica Italiana; adicionalmente, se plantea una crítica a las instituciones jurídico-positivas que han dado una división entre derecho y moral o entre validez y justicia hasta la asunción de la doctrina heteropoyética del Estado en el cual se dice que el legitimado para la garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y es ilegítimo al no garantizarlos en cuanto al modelo de Estado.

2.2.3. Avances y pendientes del garantismo jurídico.

Uno de los avances más significativos del garantismo ha tenido que ver con la naturaleza supranacional de los derechos fundamentales, en tanto la distinción entre ciudadanía y persona se ha ido desdibujando en cuanto la globalización, la integración mundial y los fenómenos migratorios han obligado a la eliminación de esta distinción para cumplir con los deseos de igualdad y no discriminación, como la figura propuesta por Ferrajoli denominada “mundial”, también por Adela Cortina “global”. Contrario, tenemos quienes sostienen que el derecho internacional intenta recobrar los marcos normativos nacionales y ampliarlos, pero siempre sobre la base la ciudadanía.

Adicionalmente, hoy en varios países de occidente existe un proceso de transición inacabado del paradigma positivista al garantista, que ha llevado a repensarse formas, no todas vienen de una misma manera o para un solo sistema jurídico.

En las críticas que se hacen a la propuesta garantista está la forma de alcanzar un constitucionalismo integrador no instrumental que no establezca una separación radical entre constitución formal y material. Adicionalmente, se plantea la carga impositiva del reconocimiento de los derechos fundamentales en lo que ha definido Jori (2001) como el “imperialismo de los derechos”.

En otra vía, los denominados neoconstitucionalistas no positivistas que son los promotores y defensores del Estado de Derecho Constitucional se ha planteado que el garantismo Ferrajoliano ha provenido del derecho penal y con las transformaciones de los modelos constitucionales ha dado un salto a un ámbito más amplio y en ese sentido su abordaje es de derecho y poder.

Para concluir presentar los dos paradigmas significa relacionar el fenómeno educativo de estudio con estos mismos, en ese sentido describirlos permite relacionar la importancia del garantismo a efectos de lograr una enseñanza del derecho que este mucho más relacionada con los Derechos Humanos y que el primer lugar en términos curriculares es el currículo formal como planes y programas de estudio, creándose la responsabilidad de ser incluidas dentro de los mismos.

Los cambios curriculares no solo están ligados a los avances o retrocesos de las disciplinas, sino también a los cambios políticos y sociales que sufren los países. En el caso colombiano la mayor transformación ha surgido ligada a un nuevo modelo de Estado, a la expedición de la Constitución de 1991, a la consideración de la educación como un derecho fundamental, a la importancia de la democracia y la cívica dentro de las aulas escolares de la básica y media, las políticas económicas neoliberales y la creación de los mecanismos acreditadores como el Consejo Nacional de Acreditación.

Capítulo 3. la formación de abogados en la Universidad del Cauca

3.1. La transición política colombiana (1991-2021)

Como antecedente a la transición política colombiana de 1991 tenemos que en la Constitución de 1886 se basó en la creación de un Estado unitario, un Estado confesional católico, el establecimiento de un periodo presidencial de seis años con reelección indefinida y el establecimiento de los departamentos como forma de administración territorial cuya designación de gobernadores la hacía directamente el presidente. Ello trajo como consecuencias la censura a la literatura liberal, a la enseñanza liberal, el establecimiento de estados de excepción, el exilio de políticos liberales y el exceso de regulación de las instituciones del derecho de familia por la iglesia.

La Constitución de 1886 tuvo reformas en 1905, 1910, 1936, 1954, 1957, 1975 y 1986, generando algunos cambios que sirvieron como antecedente a lo que fue la expedición de la Constitución de 1991.

En los albores de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 en Colombia, participaron diferentes grupos políticos y sociales que dieron discusiones sobre que se esperaba del texto constitucional tanto en lo dogmático como en lo orgánico, ya que el texto constitucional colombiano de 1886 se tornó obsoleto para continuar los cambios sociales e institucionales que requería el país.

En cuanto al concepto de la transición política Reyes (2009) se remite a un proceso de radical transformación de las reglas y los mecanismos de participación y de la competencia política, cuando se trata de una de carácter democrático, se define como *el espacio de tiempo que discurre entre la crisis de régimen autoritario y la instauración de un sistema político democrático* teniendo en cuenta el proceso causal y desarrollo de la transición política

colombiana tenemos que Dávila (2002) nos presenta la comparación de dos momentos de cambio político de singular importancia como fueron el Frente Nacional el cual se dio durante el periodo comprendido 1958 a 1974, en cual se generó una repartición del poder político entre los dos partidos tradicionales (liberal y conservador) de manera que había un funcionamiento del aparato estatal y el proceso constituyente de 1991, mucho más incluyente en términos de fuerzas políticas y sociales.

Se reconoce en el texto de Dávila (2012) que Colombia ha gozado de un régimen político relativamente estable con una breve irrupción de las fuerzas armadas entre 1953 a 1958 con el General Rojas Pinilla, estando inmiscuida en fenómenos de violencia, clientelismo y desarrollo político bipartidista que persistieron durante el tiempo del Frente Nacional (1958-1974) y que obedeció a los tiempos y lógica geopolítica de la Guerra Fría. En torno al proceso constituyente de 1991 la realidad es un tanto distinta ya que luego de casi dos décadas de gobiernos civiles estables con un sistema de democracia incipientemente más competitiva y plural, que permitió la participación de múltiples expresiones elegidas por voto popular.

En el tiempo de la expedición de la Constitución colombiana vigente de 1991 estaba como presidente César Gaviria Trujillo cuyo cuatrenio abarcó de 1990 a 1994, recordado como quien llevo la implantación de las políticas económicas neoliberales en el país y perteneciente a uno de los partidos políticos tradicionales: Liberal, del cual hoy día es Director de dicha organización política. Su plan de desarrollo gubernamental fue denominado “La revolución pacífica”.

En materia educativa se incentivó la reducción de la deserción escolar y la repitencia, se decidió no aumentar el presupuesto educativo sino permitir que el sector privado inyectara capital mediante mecanismos como la concesión en el caso de la educación básica, adicionalmente, se privilegió la descentralización educativa en las provincias y dejó de lado el aumento en los índices de cobertura. En su periodo se expidió la Ley General de Educación en

1994 y la Ley de Educación Superior de 1992. Los sectores de la academia y de la ciencia consensuaron un documento presentado a la Presidencia denominado “Colombia, al filo de la oportunidad” con un diagnóstico, el estado actual y las proyecciones de la educación colombiana pero que ya no se puso en ejecución por la cercanía del cambio de administración.

Posteriormente, entre 1994 a 1998 correspondió al cuatrenio presidencial de Ernesto Samper Pizano proveniente de las filas del Partido Liberal. En esta etapa se creó el Consejo Nacional de Planeación que permitió dar mayor participación a las regiones en las políticas de planificación. Se creó la Encuesta SISBEN que permite la caracterización socioeconómica de la población colombiana y la priorización de los subsidios. Se desarrolla la consigna “la educación deber ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy del futuro” con una inversión en educación del 3.05% al 4.88% con respecto al Producto Interno Bruto. En este gobierno se expide el primer Plan Decenal de Educación del cual se hablará más adelante en esta obra.

En el periodo 1998-2002 correspondiente al periodo presidencial de Andrés Pastrana Arango perteneciente al Partido Conservador cuyo plan de desarrollo se denominó “Cambio para construir la paz”, que tenía como objetivo la paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y la reconstrucción de la región eje cafetero que fue devastada por un terremoto en el año 1999. En lo educativo se plantea la educación para la paz, cobertura y calidad en los niveles de educación preescolar, básica y media ya que en educación superior no definió metas distintas a las ya planteadas de la creación de una infraestructura investigativa capaz de impulsar el adelanto científico y tecnológico del país.

Entre 2002 y 2010, estuvo al frente de la Presidencia Álvaro Uribe Vélez con dos planes de desarrollo “Hacia un estado comunitario” y “Estado comunitario: desarrollo para todos” de los cuales se dio un avance significativo en materia de defensa y seguridad atacando a los grupos armados ilegales y en términos presupuestales no aumentó en términos reales el gasto

público educativo. Se promocionó la inversión privada especialmente en el sector hidrocarburos. En lo educativo se planteó mejor la eficiencia del sector con la modernización del Ministerio de Educación Nacional y en las regiones se procuró definir las estructuras orgánicas y las plantas de personal docente.

Entre 2010 y 2018, gobernó Juan Manuel Santos Calderón, quien en su primer cuatrenio (2010-2014) expidió el plan de desarrollo “Prosperidad para todos” y para el segundo “Todos por un nuevo país”. Adicionalmente, se firma del acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC. En lo educativo se implementó una política educativa para aumentar la tasa de acceso a la educación superior denominada “Ser pilo paga” brindando becas a los aspirantes con menores recursos económicos, la medida fue criticada porque se hizo por programas educativos sin importar la procedencia del plantel escolar, lo cual significó un mayor fortalecimiento de la educación privada.

El actual Presidente de la República Iván Duque Márquez (2018-2022) propone en su plan de desarrollo “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” con la inclusión de los pactos regionales y con una propuesta de aumento de la cobertura en educación superior a 60%, teniendo como estrategias fundamentales para el logro de la meta la creación de una red de Universidades Agrícolas y el reforzamiento de la oferta de educación virtual.

Más allá de los planes de desarrollo planteados por los diferentes gobiernos, Colombia tiene la particularidad que desde 1995 se han venido emitiendo Planes Decenales de Educación con el objetivo de que exista un instrumento de políticas de Estado estable frente a los vaivenes de los cambios de administración pública. En el caso de las Universidades con autonomía, como es el caso de la Universidad del Cauca, dichos documentos no son de obligatoria observancia para ser utilizados para sus procesos internos de planificación y evaluación.

El primer Plan Decenal de Educación (1996-2006) se generó derivado de una convocatoria expedida en el año 1995 con ciento cincuenta mesas de trabajo para la discusión y el debate sobre la situación actual y la futura de la educación en Colombia, de esto se deriva con un plan de carácter nacional con un cubrimiento territorial, es de resaltar que en aquella época los procesos de descentralización gubernamental no se habían desarrollado con suficiencia.

La versión final de dicho plan estableció el capítulo *proyecto de Nación y la Educación basada en la pertinencia del Estado Social de Derecho* en que se deben atender problemas políticos, sociales y económicos y se presentan desafíos de diferente índole; se presentan los propósitos generales que son el de convertir la educación en un objetivo nacional y un asunto de todos, el reconocimiento como eje del avance humano, social, político, económico y cultural de la nación, el desarrollo del conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología, la integración orgánica de un solo sistema de institucionalidad del sector educativos. Dentro de los objetivos y metas del plan sobresale generar una movilización nacional de opinión por la educación, lograr el establecimiento de la democracia, la participación ciudadana y la convivencia pacífica, formar ciudadanos que utilicen el discernimiento científico para el desarrollo sostenible y la preservación del ambiente, afirmar la identidad nacional dentro de la diversidad cultural, superar toda forma de discriminación, ofrecer a todos los colombianos educación de calidad en condiciones de igualdad.

En el segundo Plan Nacional Decenal de Desarrollo Educativo 2006-2016 tenemos que se definió un pacto social con el propósito de garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación, el reconocimiento de la educación en su función social, para dar desarrollo a este derecho se requiere de asignación de recursos por intermedio de políticas públicas sostenida y la mejora de la gestión educativa, atención especial a los diferentes grupos sociales y en el marco de la Constitución integrar un proyecto común de nación.

Dentro del plan se contempló el aprendizaje inicial e infantil, la básica y la media. Sobre el nivel superior no se hace mayor alusión pero si se contempla la participación del sector productivo y solidario así como la políticas públicas como integrador de los diferentes sectores sociales con los respectivos planes de desarrollo y programas regionales dentro del aprendizaje formal.

En el tercer Plan Nacional Decenal de Desarrollo Educativo 2016-2026 bajo la denominación “El camino hacia la calidad y la equidad” se presenta la fundamentalidad del derecho a la educación con el respectivo diagnóstico en los niveles preescolar, básica y media; y en superior en cuanto a acceso, cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación.

Se dio lugar a los objetivos y metas decenales de dicho instrumento como lo son la regulación y alcance del derecho a la educación; la construcción de un sistema articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos de concertación; el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles; la generación de una política pública para la formación de los educadores, el impulso de una enseñanza que transforme el paradigma que ha dominado la pedagogía hasta el momento; el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para la edificación del discernimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación; la sociedad en paz sobre la base de la equidad, la inclusión del respeto a la ética y la equidad de género; la priorización del desarrollo rural a partir de la formación; la importancia a la educación se medirá por la participación del gasto educativo en el PIB; y, el fomento de estudio para la generación de entendimiento en todos los niveles educativos.

Sobre los planes decenales, ha considerado Wasserman (2021) que su problema es la falta de obligatoriedad para los planes educativos institucionales o para los gobiernos regionales y locales, a pesar de gozar de gran legitimidad democrática por su construcción participativa. (63). Aunado a ello se sigue funcionando como ruedas sueltas del engranaje

educativo porque finalmente se diagnostican las necesidades del medio en materia educativa pero se deja en el profesor y las políticas micro el llevarlo a cabo.

3.2. La Universidad del Cauca

En Colombia existen 32 universidades públicas que gozan de autonomía. Las cuales pueden ser de carácter nacional o de carácter departamental. La Universidad del Cauca es un ente autónomo del orden nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional con un régimen especial con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera. No pertenece a la rama ejecutiva del poder público ya que se encuentra vinculado al Ministerio únicamente en lo referente a las políticas y la planeación del sector educativo.

En el contexto normativo, la Universidad del Cauca tiene los siguientes documentos a destacar, relacionados con los estatutos universitarios y de interés para el trabajo de investigación que son expedidos por su Consejo Superior Universitario, como órgano máximo de decisión en la política universitaria.

Tabla 2.

Contexto normativo 1991-2021 Universidad del Cauca

#	Año de expedición	Título de la normativa	Última modificación
1	1993	Estatuto General de la Universidad (Acuerdo 105)	2020
2	1996	Estructura Orgánica de la Universidad del Cauca (Acuerdo 033)	Sin modificación
3	1998	Sistema de Investigaciones de la Universidad del Cauca (Acuerdo 068)	Sin modificación

4	1998	Adopción del Proyecto Educativo Institucional	Sin modificación
5	2001	Sistema de Cultura y Bienestar (Acuerdo 024)	Sin modificación
6	2006	Estatuto de Carrera Administrativa (Acuerdo 006)	Sin modificación
7	2006	Estatuto de Personal Administrativo (Acuerdo 007)	2019
8	2007	Estatuto Financiero y Presupuestal (Acuerdo 051)	Sin modificación
9	2009	Estatuto General de Planeación (Acuerdo 030)	Sin modificación
10	2011	Estatuto Académico (Acuerdo 036)	2019
11	2012	Creación y estructuración del Centro de Posgrados de Unicauca	Sin modificación
12	2013	Creación del Centro de Educación Continua, Abierta y Virtual (Acuerdo 006)	Sin modificación
13	2016	Creación del Área de Egresados	2017
14	2018	Política y Objetivos de Calidad	Sin modificación
15	2021	Política Institucional de Educación Superior Inclusiva	Sin modificación

Nota: Construcción propia a partir de los Acuerdos Superiores consultados en la página web institucional.

En matrícula tenemos que la Universidad del Cauca para el ciclo escolar 2021-1 tenía 42 programas académicos con un número total de 16.572 estudiantes contaba con 832 en la Facultad de Artes, 1.304 en la Facultad de Ciencias Agrarias, 1.515 en la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, 1.599 en la Facultad de Ciencias de la Salud, 1.698 en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 2.344 en la Facultad de Ciencias Naturales,

Exactas y de la Educación, 3.294 en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2.134 en la Facultad de Ingeniería Civil y 1.852 en la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, según la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (2021).

Para el año 2020-2 se tenía un total de 657 estudiantes en posgrado, en nivel doctorado 126 de los cuales el 60.32% eran de sexo masculino, en nivel maestría 320 estudiantes de los cuales el 59.06% eran de sexo masculino y en nivel especialización 211 personas de las cuales el 46.5% eran de sexo masculino según cifras de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (2021).

En cuanto a egresados la Universidad para el segundo semestre de 2021 tuvo 395 egresados de las nueve facultades, del pregrado tuvo 200 egresados, de especialización 155, de maestría 35 y de doctorado 5. El programa educativo que reporta la mayor cifra de egresados es derecho en nivel pregrado con 27 graduandos.

En 2021 existían 84 grupos reconocidos de investigación y categorizados ante COLCIENCIAS. En términos de acreditación tenemos que en ese año había 23 programas acreditados, 68 acreditables o en proceso de acreditación y 163 con registro calificado. En movilidad salieron 114 estudiantes a estancia y entraron 11 estudiantes de otras instituciones nacionales e internacionales.

En tanto a deserción escolar o no matriculados tenemos que en el año lectivo 2020-1 hubo 1.187 estudiantes, que abandonaron las aulas de la Universidad del Cauca, de los cuales 666 se encontraban en la formación de pregrado, 242 en especialización, 251 en nivel maestría, 18 en nivel doctorado y 10 en nivel tecnológico.

En cuanto a la vinculación de administrativos y docentes para el periodo lectivo 2021-1, había un total 38 servidores públicos de los cuales 468 eran empleados públicos o que hacían parte de la carrera administrativa con una vinculación legal y reglamentaria con el Estado y 70

trabajadores oficiales o con relación de contrato de trabajo. La plantilla docente se componía de un total de 1334 personas de las cuales 506 eran de planta o vinculación de concurso de méritos, 485 ocasionales o con contrato a término fijo con dedicación de tiempo completo o de medio tiempo, 334 por hora cátedra vinculados hasta por 12 horas semanales y 9 con encargo administrativo que estaban designados como profesores de manera temporal.

En torno a la infraestructura tenemos que para el año 2021, la Universidad contaba con 51 bloques, 477 oficinas, 240 aulas, 5 bibliotecas, 14 auditorios, 5 salones múltiples, 33 salas de sistemas y 133 laboratorios. Se encontraban en construcción la Ciudadela Universitaria Sede Norte, el Centro Cultural Universitario, el Edificio Bicentenario y la Zona de Residencias Universitarias.

En tanto el financiamiento, para el año 2021 la Universidad del Cauca recibió una apropiación definitiva de \$222.735.807.739 pesos colombianos, equivalentes a 58.384.890 dólares americanos que deriva de las transferencias internas, las transferencias de otras unidades de gobierno, recursos financieros diferentes del Sistema General de Participaciones, derechos académicos, ventas de servicios, estampilla universitaria e indemnizaciones relacionadas con primas de seguros.

En la estructura de gobierno universitario en la organización administrativa de la Universidad del Cauca el órgano máximo de dirección y gobierno universitario es el Consejo Superior Universitario acorde al artículo 10 del Estatuto General esta conformado por el Ministro de Educación Nacional o su delegado, el Gobernador del Departamento del Cauca, el delegado del Presidente de la República que haya tenido vínculos con el sector universitario, un representante de las directivas académicas, un representante de los profesores, un representante de los egresados, un representante de los estudiantes, un representante del sector productivo del Cauca, un ex rector de la Universidad del Cauca y el rector con voz pero sin voto.

De acuerdo, al artículo 28 del Estatuto General, el Consejo Académico es la máxima autoridad académica de la Universidad del Cauca integrado por el rector de la Universidad del Cauca, el vicerrector académico, el vicerrector administrativo, el vicerrector de cultura y bienestar, el vicerrector de investigaciones, los decanos de las nueve facultades, un director de instituto de postgrado que representa a los directores de los institutos de postgrado, un representante de los profesores y dos representantes de los estudiantes.

También dentro de la estructura está el Comité Curricular Central como órgano adscrito a la Vicerrectoría Académica, encargado de proponer las políticas, planes, programas, proyectos y estrategias para el trabajo curricular en la Universidad conformado por el vicerrector académico, el director del Centro de Gestión de la Calidad y Acreditación Institucional, nueve representantes de los profesores, uno por cada Facultad, designado por el respectivo Consejo de Facultad, según el Acuerdo 047 de 2017.

En el interior del procesamiento de la transición política dentro de la Universidad del Cauca jugaron dos aspectos fundamentales traídos del nuevo texto constitucional: el primero relacionado con el modelo económico imperante y la llegada de las políticas neoliberales a las Universidades Públicas generando sistemas de autogestión y de austeridad en el gasto (Wasserman, 2021). El segundo componente de carácter político-social como el reconocimiento de la formación del estudiante en los principios constitucionales, los valores democráticos, la convivencia ciudadana, la protección del ambiente, los principios éticos o el *ethos* de la profesión, el buen uso de la lengua materna y la utilización de las lenguas nativas, Acuerdo 013 de 2014.

En el mencionado Acuerdo 013 la Universidad presenta las dimensiones conforme a los objetivos y propósitos de la educación profesional, una primera dimensión cultural-estética en la cual se reconoce la riqueza de la diversidad cultural. De igual forma, se interactúa con la sociedad a efecto de desarrollar lo diverso, lo expresivo, lo estético, lo creativo, lo cognitivo,

lo perceptivo, lo sensible y lo socio-emocional. En la dimensión científico-tecnológica se introduce al estudiante en los principios, procesos, metodologías y medidas de manera que se aproxime a la ciencia desde un caso, tema o problema. En la dimensión específica del campo de formación se busca que el estudiante se introduzca en el sistema cultural propio de su profesión con su historia, fundamentación y la complementación. La dimensión de problemática social que busca el desarrollo de la capacidad crítica para estudiar las necesidades sociales. Finalmente, en la dimensión de innovación, emprendimiento e investigación se pone en cohesión las problemáticas de la práctica y las soluciones a las necesidades sociales.

Dentro de todas y cada una de las Facultades de la Universidad conforme se iban dictando los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación se inició su proceso de cumplimiento desde el 2000, sin olvidar que las singularidades de los programas educativos no pudieron ser puestas dentro los registros calificados generando una mayor homogenización. Algunos planes de estudio como economía que habían nacido con un enfoque más prescriptivo de economía política se reformaron en el año 2015 para alinearlos a la ideología gubernamental neoliberal.

Adicionalmente, en el transcurso de expedición del Plan Educativo Institucional de 1998 se inició formalmente el proceso de acreditación, ya que ello implicaba la consecución posible de mayores recursos económicos para la Universidad. Aunque es de resaltar que en el mencionado instrumento tenía como propósitos el mejoramiento de la calidad de la educación en términos de formación en valores, formación para el trabajo y la productividad, el desarrollo del pensamiento, la generación y apropiación de la ciencia y la tecnología, los cuales se consideraban elementos fundamentales para alcanzar el propósito de la paz nacional.

Todas las reformas institucionales, dentro de las facultades y han ido encaminadas a los procesos de evaluación y acreditación para cumplir con el mejoramiento de los programas académicos, el aumento de la cobertura con criterios de equidad y pertinencia, la integración

creativa y crítica a los procesos de internacionalización, la consolidación y fortalecimiento de la comunidad académica, la garantía del bienestar de la comunidad universitaria y modernización de la gestión académico-administrativa.

3.3. Formación de abogados en la Universidad del Cauca

El positivismo como formalismo jurídico acompañado es un paradigma que entró en franca crisis en los países desarrollados del sistema neo romanista desde mediados del siglo XX. sin embargo, dicho enfoque teórico continúa cierto nivel de vigencia en los centros de enseñanza jurídica en Latinoamérica y, de manera particular, en Colombia en pleno siglo XXI.

¿Por qué preguntarse sobre la formación de los abogados?, surge el cuestionamiento de la necesidad de hacer una reflexión desde la educación superior, pensar la enseñanza del abogado desde las prácticas que subyacen al transcurso de estudio, especialmente miradas desde el punto de vista de los docentes. Y pensadas más allá de la disciplina jurídica (como corrientemente se hace), reflexionando sobre la instrucción, entendiendo que en ella se involucran los aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos que intervienen en el proceso.

Todo lo antes mencionado da pistas sobre el concepto de formación del cual partir, se hace necesario pensar la formación del abogado desde la formación crítica, entendida como sigue: La educación, considero, debe mantener su carácter ético-político y su sentido crítico-emancipatorio, y solo desde esta doble condición será posible repensar una formación integral del ser humano, como conjunción de un proyecto de vida individual y colectivo. La importancia otorgada a la comunicación, la argumentación y el consenso, conlleva la segunda de las implicaciones mencionadas arriba. La educación se nutre y compone en el diálogo, es

un proceso signado por las relaciones intersubjetivas, y la comunicación es lo que la hace posible. (Aguirre, 2012: 10).

Formar a un abogado que sea consciente de sus dimensiones ética, política, jurídica y social, implica enseñar a alguien que esté dispuesto a construir soluciones a los conflictos no solo desde la dogmática tradicional (la inferencia lógica). También desde una realidad que, en su complejidad, es menos universal, más relativa, más diversa, más local y, de todos modos, reclama soluciones para sus conflictos.

La formación debe partir de un escenario donde sea posible la crítica, pero también la construcción de consensos sustentados en argumentos que tienen como fortaleza las pretensiones de validez. En virtud de esa susceptibilidad de crítica, las manifestaciones o emisiones racionales son también susceptibles de corrección. Podemos corregir las tentativas fallidas si logramos identificar los errores que hemos cometido. El concepto de fundamentación va íntimamente unido al de aprendizaje. También en los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante. Llamamos, ciertamente, racional a una persona que en el ámbito de lo cognitivo-instrumental expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia. (Habermas, 1999: 39).

Las soluciones antes mencionadas solo se pueden construir con base en un proceso comunicativo en que los actores sean escuchados y tengan la capacidad de formular argumentos, incorporar críticas a los mismos, hacer correcciones y lograr una decisión que, en lo posible, les resulte aceptable a los actores en conflicto.

Siguiendo a Moreno (2011) se plantea entonces la necesidad de sustentar la formación en Derecho desde la teoría crítica, especialmente desde el concepto de acción comunicativa, aceptando que, actualmente, en la interpretación del mismo es trascendental la argumentación como centro de construcción de las soluciones a los conflictos.

En ese sentido se ha planteado la inclusión de cursos relacionados con argumentación, hermenéutica y filosofía del derecho, lo cual ha implicado un reto, ya que al parecer el alto contenido disciplinar sigue primando considerando que estos cursos son mal llamados “relleno”.

Las preguntas son: ¿Qué ha pasado con esos cambios?; ¿han sido sustanciales?; ¿Realmente se ha transformado la enseñanza del derecho? Es aquí donde cobra importancia hablar de la práctica de los docentes en la formación porque la tensión entre formalismo y antiformalismo jurídico, se refleja en el ejercicio de la profesión en diferentes espacios.

La Constitución de 1991 propició un cambio sustancial en el entendimiento del Derecho en Colombia. Y no solo en el ámbito judicial: también en la construcción de ciudadanía, es claro que ha habido cambios que acaban impactando la formación de los abogados. ¿En qué sentido? Es parte de lo que se pretende abordar este proceso de investigación, fijando una posición particular.

Es en la práctica de los docentes donde se puede realmente concretar la posibilidad de un cambio. Esto no solo hace referencia a los decretos que regulan la profesión y a la estructura curricular. Es en la relación pedagógica donde se encuentran ejemplos de cambio hacia escenarios prometedores para la formación de los abogados, como son los litigios estratégicos, las clínicas jurídicas de interés público y el litigio con impacto social como lo ha descrito Londoño (2015).

Es vital, entonces, pensar en un maestro que sea capaz de hacer reflexión investigativa sobre su propia práctica en compañía de la comunidad académica, que pueda reflexionar sobre su entorno y su propia disciplina, así como contribuir a cambios sustanciales en la práctica docente.

En Colombia hay estudios que se centran en plantear la existencia de una crisis generalizada en la formación de los abogados. También los que afirman que es necesario hacer adecuaciones para que la formación de los abogados se adapte a las necesidades del momento histórico específico (García y Ceballos, 2019: 14-29).

Según Figueroa (2008) se presentan algunas causas generales de la crisis de la enseñanza del Derecho en el contexto colombiano que pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

- Las etapas de intervención estatal y el surgimiento de la autonomía universitaria
- La proliferación de Facultades, ante la escasa exigencia de requisitos para su apertura y operación
- La estratificación de las Facultades, entre privadas y públicas, así como de alta, media y baja calidad
- La diversidad en el desarrollo de sus contenidos (escasa homogeneidad)
- Falta de definición de la concepción del Derecho adoptada en el ámbito académico
- La desarticulación con el contexto social y forense
- La escasa competencia pedagógica del docente abogado

Es importante mencionar que existe una preocupación común en la sociedad colombiana y especialmente en los centros educativos del país sobre la relación del ejercicio docente con una buena práctica profesional; se podría pensar que este factor es una garantía plena para la formación de los abogados, sin embargo, hay causas mas profundas en las crisis de la enseñanza del derecho como lo es la escasa la inversión en la formación pedagógica de los docentes (problemática igualmente común en el ejercicio docente de profesionales de otras disciplinas).

No basta, entonces, con tener el título profesional de abogado para ejercer profesionalmente la docencia. Es preciso en el ejercicio docente orientar los procesos de formación con el rigor pedagógico y el rigor didáctico propios de la relación enseñanza-aprendizaje, además de reconocer al estudiante y reconocerse el propio enseñante como sujetos históricos. En ese sentido, es pertinente considerar que las prácticas educativas en la formación de los profesionales en derecho cuentan con el personal dedicado al desarrollo del deber de quien orienta procesos pedagógicos. De lo contrario, si el criterio de la actuación del docente se concentra en la experiencia atribuida al ejercicio del derecho, la práctica docente pierde su sentido profesional y se constituye en una experiencia que niega al sujeto como fundamento del proceso educativo. (Huertas, 2017: 83)

En el mismo sentido: debe destacarse la aceptación de la necesidad de mejorar la formación docente en el campo disciplinar jurídico y en el campo educativo, en lo curricular y pedagógico, puesto que el más brillante litigante o el magistrado más ilustre, o el servidor público más reconocido, en el aula de clase juega en común un rol de actor curricular que impulsa o niega los deseos de aprendizaje de los estudiantes (Goyes, 2017: 46)

También tiene importancia la forma de vinculación de los docentes, que mayoritariamente están contratados por un régimen de horas con bajos salario y no cuentan con el tiempo necesario y la contratación digna para los retos que demanda una docencia orientada hacia la práctica, en la que se produzcan reflexiones sobre su propio quehacer.

El hecho que la actividad docente en derecho, sea una actividad secundaria, en el sentido que ocupa sólo una parte del tiempo de quien la desarrolla, indudablemente afecta la calidad de la enseñanza (...). Resulta preocupante entonces que la educación profesional que recibe el alumno provenga de una actividad que para quien la realiza no representa sino una labor secundaria de su desarrollo profesional. (Giacometto y García, 2000: 43-44)

En otro sentido se plantea la necesidad de adecuar la formación de los juristas a lo que realmente demanda el ejercicio profesional, pensando en las competencias que han de distinguir la profesión del abogado: Quienes entran al mundo laboral, así como quienes reclutan a los recién egresados identifican una ausencia de conexión entre lo que se enseña en las Facultades de Derecho y lo que debe saber hacer una persona que ha terminado sus estudios y que pretende ejercer como abogado. Es motivo de preocupación este hecho, ya que se afirma que, aunque se ha desarrollado una gran cantidad de literatura sobre la transición entre el estudio de la disciplina y la entrada a la vida laboral, no se considera que ha existido el énfasis suficiente en el desarrollo de las habilidades que requiere ese individuo para ingresar al mercado de trabajo. (Candy y Clebert, en Montoya, J., 2008. Citados por De Vivero, 2014: 112).

Este tipo de propuesta -la formación por competencias- plantea que ya no es necesario indagar: ¿Qué debe saber una persona que termina derecho?, Pregunta para ser remplazada por: ¿Qué competencias debe estar en capacidad de desarrollar, quien ha terminado un programa de derecho? (De Vivero, 2014).

Se plantea la necesidad de desarrollar una formación por competencias; donde el individuo tiene que poder argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas las interacciones jurídicas a lo largo de su vida (De Vivero, 2014).

La mencionada formación por competencias hace referencia a:

la formación integral de los estudiantes y a la formación en el ser, en el saber y en el hacer. Esta triple dimensión de las competencias es el nuevo reto de las instituciones de educación superior en Colombia, cuya operativización curricular, pedagógica y metodológica no será posible si no se cuenta con un cuerpo docente sensible a su convivencia y dispuesto a modificar su quehacer tradicional. (Goyes, 2014: 39). La cual es asumida por la Universidad

del Cauca en la construcción de sus diferentes programas académicos como se verá más adelante en el capítulo cuatro.

Para que puedan ser implementadas las competencias, se requiere un cambio significativo en el docente: la formación tradicional no da, necesariamente, respuesta a las competencias que deben ser desarrolladas y se hacen necesarias estrategias pedagógicas diferentes para cada caso. Debe recordarse que en esto son los docentes quienes presentan las mayores resistencias, ya que: en la práctica curricular pueden surgir los mayores inconvenientes debido a la fuerza que adquiere el saber hacer tradicional, de modo que los docentes pueden volver una y otra vez a sus prácticas anteriores. La superación de este estado de cosas supone un compromiso sostenido con el cambio curricular, la implementación intencional de otras prácticas, fruto de la reflexión y la autoevaluación crítica de los docentes, los directivos y los estudiantes. (Goyes, 2014: 39).

En igual sentido, en el contexto de la formación por competencias, las estrategias que se propongan deben consolidarse como herramientas para propiciar la formación integral de los estudiantes; deben generar escenarios dinámicos de aprendizaje con los que se puedan alcanzar las competencias propuestas en el marco de aprendizajes significativos y autónomos. (Pabón, 2014: 93).

En el ámbito de América Latina se encuentran algunos asuntos en común, relacionados a las reformas en la formación de abogados dignos de tener en cuenta. Se alude a los modelos puestos en práctica desde 1970, en los que ya se mencionaban las clases participativas, clínicas jurídicas, etc. Que incluso venían de los estudios de los *Critical Legal Studies*. Así Londoño (2015) nos dice que:

En los años sesenta del siglo XX, se promovió un experimento pedagógico financiado por la Fundación Ford. Se trataba de un trasplante del modelo educativo de los Estados Unidos

que buscaba cambiar el método de la cátedra magistral por la implementación del método socrático; el recurso pedagógico que se intentó fortalecer era el análisis de casos. Se difundió igualmente la idea del derecho como instrumento de cambio social y un cambio en la concepción del abogado y su papel en la sociedad (Rodríguez Garavito, 2006). Plantea el profesor Rodríguez que los proyectos no tuvieron en cuenta la cultura jurídica de los países latinoamericanos en la que se pretendían instalar y además chocaban con intereses del sistema prevalencia en la región “En este sentido, fue muy importante el hecho de que la experiencia en América Latina mostró que los abogados estaban mucho menos comprometidos con el cambio social que lo que se había creído en un principio y que el derecho podía ser un poderoso mecanismo conservador del *statu quo*” (Rodríguez Garavito, 2006, 417). El aprendizaje de este movimiento en América Latina y Colombia se socializó muy poco, sin embargo, el experimento dejó algunos elementos en la agenda de reforma educativa jurídica inspirados en la corriente de *critical legal studies* (CLS) (11-12).

El programa de cambio no es demasiado diferente a las propuestas de la década de 1970 en Estados Unidos: educación interdisciplinaria, centrada en problemas y en los estudiantes, predominio de la clase con participación activa de los estudiantes, importancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”. (Figuroa, 2008: 46, citando a Pérez, 2006).

La dogmática resulta ser un discurso político en la medida en que involucra dos factores: diferentes percepciones de la naturaleza de los problemas interpretativos y el contenido axiológico. Considera Figuroa citando a Courtis que “El contenido del Derecho positivo es más que un conjunto unívoco y estable de significados fijos, es el resultado de un proceso incesante de atribución de sentidos a normas y principios”, existiendo diferentes alternativas de solución. (Figuroa, 2008: 52, citando a Courtis, 2006).

Se encuentran elementos comunes en la formación de los abogados en América Latina desde la época de los 80 del siglo XX, destacándose una formación tradicional, muy sustentada en el dogmatismo, con procesos de aprendizaje sustentados en la deducción en los que predomina la enseñanza con base en la clase magistral:

Por regla general, para ver cómo es de conservadora y tradicional la educación jurídica en Latinoamérica, en la mayoría de clases de Derecho y observar a primera vista una forma de enseñanza que resalta por su método ritualista y formalista de aprender, con un énfasis en la memorización. Las clases magistrales son el método más extendido de enseñanza. (Montoya, 2014: 179).

Para lograr mejoras sustanciales en los procesos de formación, los docentes deben adoptar estrategias pedagógicas que verdaderamente permitan alcanzar los objetivos propuestos, formar en las competencias requeridas; esto implica un replanteamiento frente al quehacer tradicional del docente:

Los profesores de Derecho latinoamericanos no acaban de entender que el uso de diferentes métodos de enseñanza no es solo una cuestión de preferencias de procedimiento. Para obtener los resultados académicos deseados, los objetivos deben estar alineados con las actividades docentes y con los procesos de evaluación (Biggs, 1999). La elección entre clase magistral, casos o problemas no es solo una cuestión de procedimiento: el aprendizaje de los estudiantes depende de esta elección (Weston & Cranton, 1986). Si queremos que los estudiantes sean capaces de aplicar principios legales y normas a casos reales, no podemos hacerlo solo mediante clases magistrales. La demostración efectuada por un profesor no sustituye la experiencia personal de los estudiantes de desarrollar competencias y habilidades. Las clases magistrales, como mínimo, deberían ser “interactivas” mediante la incorporación de preguntas, discusiones o grupos de trabajo. (Montoya, 2014: 196).

Se ha propuesto como alternativa en América Latina, la formación de abogados a través de las clínicas jurídicas, emulando en esto a los programas de Medicina. La estrategia se sustenta en la necesidad de hacer una formación de tipo inductivo, que, a partir del planteamiento de una teoría del caso, se construya una solución. Este proceso surge como otra reacción a la formación tradicional de los abogados “-que sigue siendo hegemónico en las escuelas de Derecho de México y de América Latina en general- en el que predominan la transmisión enciclopédica y memorística del contenido de normas y comentarios doctrinarios” (Courtis, 2007: 10). Se propone, en cambio, que “el estudiante asuma el papel de abogado y aprenda a tomar decisiones frente a situaciones concretas, es decir, que aprenda a partir de la práctica, en escenarios simulados o, en la medida de lo posible, reales.” (Courtis, 2007: 12).

Algunas investigaciones relativamente recientes han mostrado el “Interés de las instituciones para la preparación en docencia de sus profesores. No sobra resaltar que - conforme a los resultados de la encuesta-, independientemente de si los docentes de Derecho tienen o no interés en formarse académicamente en el campo educativo, las instituciones a través de sus representantes sí resaltan la importancia de ello, máxime que, además de mejorar el perfil del futuro abogado, conlleva, entre otras ganancias, a consolidar los procesos de acreditación y certificación de las universidades -y Facultades- en el contexto nacional e internacional, lo importante por lo tanto en este caso es que se estructuren políticas orientadas no solo a impulsar dicha formación de docentes, sino establecer mecanismos que hagan ver su necesidad y exigencia, acorde con la carrera docente, que los estímulos y mecanismos de calificación y proyección de la planta docente sean en el marco de crear verdaderas comunidades académicas, especialmente en el campo investigativo” (García, Sepúlveda y Solano, 2008: 131)

Los mencionados trabajos han señalado la necesidad de centrar los esfuerzos en la pedagogía. Pensamos que así se sigue soslayando el problema real consistente en poder ver el

proceso de manera integral. Se llama a esta reflexión para plantear que mientras no se haga un verdadero análisis de la práctica docente (es decir, que volvamos nuestra propia práctica un espacio de investigación), los esfuerzos seguirán quedando aislados. Deben ser involucrados los docentes, pero no solo para que apliquen una metodología o sigan un currículo; también para que hagan de su cotidianidad un espacio de investigación permanente.

Precisamente de los asuntos que han sido espacialmente debatidos en los últimos 30 años en Colombia, es la importancia de la investigación en la formación de los abogados. Se ha hecho énfasis en los requisitos de los programas, así como en los procesos de aseguramiento de la calidad. También, resaltar la importancia de esta sea formativa, de la educación de los docentes sobre el particular, del desarrollo de actividades investigativas al interior de las Escuelas y Facultades de Derecho. Pero, pese a los esfuerzos realizados, la escasez de investigaciones sigue siendo una debilidad de los programas de derecho en Colombia. En estudios recientes se evidencia la disociación entre docencia e investigación en un alto porcentaje de los catedráticos de esta rama profesional.

Por esto, persiste el distanciamiento entre la investigación y la docencia. La actividad investigativa no se expresa en la cualificación de la cátedra universitaria y sigue siendo una labor poco reconocida...La baja inclusión de la investigación por parte de los docentes es una alerta para los programas de Derecho sobre la urgencia de articular la docencia a los procesos formativos curriculares (Goyes, 2017: 41-42)

En Colombia, en sus Facultades de Derecho, en razón de los lineamientos de calidad del Ministerio de Educación Nacional expedidos en el año 2012 han pretendido desarrollar la competencia investigativa de sus estudiantes mediante la introducción de cursos de metodología de investigación: “los programas han suplido la necesidad de formar en investigación adicionando cursos que expresan contenidos metodológicos, técnicos,

procesuales y teóricos de la investigación, y allí quedan expuestos los estudiantes a la enseñanza tradicional que ha prevalecido en su formación”. (Carreño, González, 2017: 100).

Por otra parte, la metodología de la teoría del caso - muy influenciada por el movimiento norteamericano del realismo jurídico-, el fortalecimiento de la investigación en las escuelas de Derecho, las clínicas jurídicas, las líneas jurisprudenciales, la enseñanza por problemas, todas son herramientas que acercan más a los estudiantes a un trabajo directo con la comunidad, que permiten una interacción con problemas reales y posibiliten construir soluciones para las problemáticas. En muchos de esos casos esto ya no ocurre desde una visión exclusivamente jurídica sino de una interacción interdisciplinaria porque la construcción de la solución demanda conocimientos que provienen de otras áreas del saber.

El derecho se intercala en todas las actividades humanas y hoy no parece posible encontrar algún campo en el que no se halle involucrado en algún sentido. A medida que va haciendo parte de las relaciones entre las personas, atrae hacia sí las reglas, el lenguaje, la semiología, las costumbres, la ética y el conocimiento de cada actividad. Todo ese bagaje, quiérase o no, pasa a ser parte también del derecho. De modo que el derecho puede presentarse como una de las simbiosis más universales de que se tenga conocimiento, pues ha sido receptor tanto de las más disímiles escuelas de pensamiento, como de influencias normativas de todas las latitudes y orientaciones; y, al tiempo, también se va alimentando de la información que las relaciones sociales actuales le acarrearán de manera permanente. Así, el derecho resulta involucrado en problemas agrícolas, sociales, económicos, matemáticos, financieros, médicos, arquitectónicos, ingenieriles, psicológicos, y muchos más, y la respuesta del derecho sólo puede estimarse eficaz, a mi juicio, si encuentra el hilo conductor que armonice las reglas jurídicas con las correspondientes a las disciplinas que enmarcan los conflictos por resolver (Bohórquez, 2007: 83).

Para poder pensar en una mejora sustancial de la formación de los abogados, se tiene que entender que los cambios no solo se deben centrar en un eje del proceso formativo, es decir en aspectos curriculares o en aspectos didácticos o solo en escenarios de la relación pedagógica; se necesita una mirada que integre todo el proceso. Si no ocurre, los esfuerzos seguirán siendo insuficientes:

Mejorar la enseñanza del derecho, hace necesario, entre otras cosas, garantizar el ejercicio de la democracia y la autonomía universitaria, la adopción de una estructura curricular, que, desde una perspectiva interdisciplinaria de las ciencias sociales, haga del conocimiento y la investigación científica ejes de formación. Además, que permita superar el enfoque positivista y la dogmática jurídica como concepción predominante dentro las facultades de derecho en Colombia. Las propuestas deben centrarse sobre cuatro asuntos: el del modelo de diseño curricular, los objetivos de formación, el plan de estudios y la estrategia didáctica. (Bocanegra, 2012: 341).

En el caso colombiano es interesante la inclusión de didácticas relacionadas con las Ecologías del Aprendizaje (Martínez y Fernández, 2018) como procesos de apertura en diferentes entornos de aprendizaje y en el caso de la educación formal que deriva de los movimientos sociales y los procesos de apertura de reconocimiento de derechos que antes no eran vistos (por ejemplo, la protección del agua y la soberanía alimentaria) como es el trabajo interdisciplinar que hace la Universidad de los Andes mediante la Clínica Jurídica de Medio Ambiente que reconoce una cultura empírica en términos de Escolano (2008), o una cultura que está fuera de ese saber de los científicos de la ciencia jurídica y tiene un acercamiento con una construcción colectiva del conocimiento que la convierte en democrática contra la mirada unidimensional del conocimiento y del mundo.

En el caso norteamericano, encontramos una formación legal que está prevista como una formación posgradual, de tres años, a la que acceden los estudiantes después de haber

cursado un nivel escolar previo (*Bachelor of Arts*). Dicho proceso de formación se ha caracterizado por la utilización de estrategias pedagógicas centradas en la teoría del caso y el método socrático en el desarrollo de sus cursos, igualmente las clínicas jurídicas de interés público como espacio de práctica de los estudiantes y de acercamiento directo al trabajo con la comunidad.

Sin embargo, también en su proceso se hacen cuestionamientos sobre la formación demasiado teórica de los profesores y que reciben los estudiantes, muy alejada de las verdaderas necesidades del ejercicio práctico de la profesión.

La profesión legal a menudo acusa a la producción de profesores de Derecho, de ser demasiado teóricos y de poca utilidad práctica. Por lo tanto, esto refleja dos grandes tensiones, las académicas dedicadas al estudio científico del Derecho y las profesionales encargadas de la formación práctica de los abogados. (Cobas, Mirow, 2015: 12)

Ante ese contraste, las Facultades de Derecho y las asociaciones de abogados en Norteamérica que tienen una injerencia importante en los procesos de formación, se han propuesto la necesidad de establecer unas habilidades mínimas que deberían tener los futuros profesionales, aquí están orientadas primordialmente al ejercicio profesional, tal como puede corroborarse en el informe MacCrate (2012) destaca como principales en el nuevo perfil del abogado las siguientes: solución de problemas, análisis y razonamiento legal, planteamiento de la investigación legal, la investigación efectiva (aplicativa); la habilidad comunicativa, de asesoramiento; de negociación; procedimientos alternativos para la resolución de conflictos; la organización y gerencia del trabajo legal y finalmente, el reconocimiento y resolución de dilemas éticos. También hace referencia a valores como los orientados a promover la justicia, la imparcialidad y la moralidad; así como esforzarse para mejorar esta profesión (Cobas, Mirow, 2015: 12-13).

Otro punto de debate, ha sido una crítica sobre la formación jurídica y cuestionar si está sirviendo realmente para el desarrollo de la sociedad o se preocupa solamente por el mantenimiento de las condiciones dominantes de la misma. Parte de esta argumentación ha sido sustentada por el movimiento de los *Critical Legal Studies* y continuada en Estados Unidos en este sentido:

El debate en la actualidad se centra entre dos tendencias, por una parte, una dirigida al desarrollo de habilidades y de la práctica que ha de tener el abogado, que es la predominante en los planes y programas de las escuelas de leyes, frente a la otra concepción, que entiende que la actual educación legal en Estados Unidos desvía el interés de transformar la sociedad, y que incluso las posiciones más progresistas en este orden de cosas también presentan déficit y que por tanto esto impide junto con otros factores que el derecho y su impartición funcionen como una herramienta de efectividad para la transformación radical. (Cobas, Mirow, 2015: 15)

En ese sentido se propone siguiendo a Kennedy (1990) que se cambie el proceso de formación de los abogados, haciendo más énfasis en el aprendizaje que en la necesidad de tener conocimientos de una cantidad de normas y destrezas que no representan beneficio sustancial para la transformación social, así:

Las Facultades de Derecho enseñan tan poco, y de manera tan incompetente, que sólo logran preparar a los estudiantes para una carrera profesional ante un único foro. Pero la razón de esto es que se empecinan en enseñar destrezas legales a través de una mistificación absurda, y dedican la mayor parte de su tiempo de enseñanza a transmitir una enorme cantidad de normas mal digeridas. Un sistema más racional pondría más énfasis en la manera de aprender Derecho antes que normas, y habilidades antes que respuestas para exámenes. El resultado sería que las capacidades de los estudiantes resultarían más parejas, pero también que sus posibilidades de práctica serían más flexibles. (Kennedy, 1990: 134).

En Colombia y en Suramérica se ha considerado que la influencia de los *Critical Legal Studies* ha sido preponderante, ya que muchos de los teóricos de la educación jurídica han recibido las enseñanzas de este sistema e incluso la mayoría han estudiado en las escuelas norteamericanas, que se enfrentan en términos epistemológicos a la escuela continental europea.

Considero que la escuela norteamericana de los *critical legal studies* hace un diagnóstico y propone soluciones sobre la educación jurídica en general, que en mayor o menor medida se han aplicado en Colombia en los programas de derecho o por lo menos han sido parte de la reflexión de los docentes. Los ejemplos de los programas que han implementado la educación clínica reportan mejores resultados en la relación estudiantes-servicio social.

3.4. Las reformas curriculares del plan de estudios de pregrado en Derecho en la Universidad del Cauca (1991-2021)

Durante el último cuarto del siglo XX el plan de estudios del pregrado en derecho, equivalente en otros países latinoamericanos al nivel licenciatura fue objeto de diversas reformas en la Universidad del Cauca el marco de la regulación estatal establecida inicialmente en el Decreto 3200 de 1979. En las décadas de los 80 y de los 90 del siglo XX se produjeron modificaciones significativas en los programas educativos con la intención de fortalecer áreas del proceso de formación; así, por ejemplo, en 1986 se incorporan cursos de Informática y Derecho Económico con énfasis en el Derecho del Sector Financiero, de Seguros y Bursátil; en 1989 se introducen asignaturas como Sociología y Política Criminal, Medicina Legal y Técnica Criminalística; en 1990, se suma la unidad de aprendizaje Economía Política; en 1992 se diversifican los cursos de Procedimiento; y en 1999 se añaden asignaturas de temas

específicos de Derecho Administrativo tales como Contratación estatal y Responsabilidad del Estado.

Entre el segundo período académico de 2002 y el primero de 2003 se adelantó un proceso de evaluación a partir del reconocimiento de un currículo denso, que contenía un gran número de asignaturas por semestre distribuidas a lo largo del proceso de formación. Esta revisión condujo a una racionalización en la organización y secuencia de la malla curricular y a la incorporación del sistema de créditos, con el fin de atender las exigencias del Decreto 2566 de 2003 en el entendido que dicho sistema promovía la utilización de estrategias pedagógicas que estimulan el trabajo independiente de los estudiantes y que dicha transformación favorecía el cumplimiento de los objetivos de formación del programa educativo del pregrado en derecho.

Esta reforma curricular sustantiva fue formalizada por el Consejo Superior Universitario mediante Acuerdo 009 de diciembre de 2003 modificado por el Acuerdo 014 de noviembre de 2004, con el fin de atender las sugerencias de CONACES en relación con el número total de créditos y el componente de formación investigativa del Programa. Mediante Resolución No. 95 de 2005 el Ministerio de Educación otorgó por el término de 7 años registro calificado al plan de estudios del pregrado en derecho, habida cuenta que se consideró que cumplía con las condiciones mínimas de calidad exigidas por el Estado.

Posteriormente, para la reforma curricular sustantiva de 2011 se plantea realizar el proceso de acreditación ante la inminencia del vencimiento del plazo de los siete años de registro calificado, es así como se emprende la misión de la autoevaluación con fines de acreditación que da lugar a las resoluciones 10682 de 2011 y 1150 de 2012 que otorgaron el registro calificado al programa de pregrado en derecho por el periodo comprendido del 2012 al 2019 mismo, que será objeto de análisis en el siguiente capítulo de la tesis.

Para el año 2019 se dio el proceso de autoevaluación con fines de acreditación para la renovación del plan de estudios de programa de pregrado en derecho del cual no desprendió ninguna reforma sustancia, ya que no se consideró necesario por las autoridades competentes de la Universidad del Cauca hacer cambios fundamentales, conservando los 174 créditos académicos, la jornada diurna y nocturna, la metodología teórico-práctica, la estructura de fundamentación básica, formación disciplinar-profesional y la formación práctica y proyección social. De esta manera, el 27 de agosto de 2019 el Ministerio de Educación expide la resolución 8977 donde consta la reforma curricular de la referida oferta educativa y se otorga el registro calificado por el período septenal 2019-2026.

Capítulo 4. El proceso de reforma curricular sustantiva de 2011 del pregrado en derecho en la Universidad del Cauca

4.1. Instituciones.

4.1.1. Consejo Nacional de Acreditación

En la República de Colombia, el Sistema Nacional de Acreditación, (SNA) es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos (ley 30 de 1992, artículo 53). La acreditación en el sistema universitario colombiano es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación (Decreto 2904 de 1994).

La evaluación externa se entiende como un complemento a estos procesos y, por lo tanto los actos de acreditación expresan fundamentalmente la capacidad de autorregulación de las instituciones. En Colombia este proceso ha estado muy ligado desde sus inicios en 1995, a la idea de la autonomía y la autorregulación, complementada con la exigencia de rendición de cuentas que se hace a la Educación Superior desde distintos sectores sociales. Por tal motivo debe subrayarse que la legitimidad del Sistema Nacional de Acreditación está fuertemente ligada con los propósitos de la comunidad académica misma y sus interacciones con la sociedad. Dicha legitimidad es el resultado de una larga deliberación en la que se han venido logrando consensos alrededor de los puntos centrales de tal Sistema: el modelo y sus fases, el

concepto de calidad, los factores y características, la metodología para la autoevaluación, la evaluación por pares, etc.

La acreditación se da atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de la misma. Se presenta además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país. En Colombia, este proceso no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo. De hecho, hoy se reconoce que la principal y más efectiva inversión es la aplicación de planes de mejoramiento institucional y de programas, que han diseñado las instituciones como requisito para su entrada en el sistema o como resultado de la autoevaluación y los informes de los pares académicos (CNA, 1998).

Se puede decir que en Colombia la acreditación es de naturaleza mixta, en tanto está constituida por componentes estatales y de las propias universidades; lo primero, dado que se rige por la ley y las políticas del CESU, es financiada por el Estado y los actos de acreditación son promulgados por el Ministro de Educación, y lo segundo, ya que el proceso es conducido por las mismas instituciones, por los pares académicos y por el CNA, conformado por académicos en ejercicio, pertenecientes a las distintas IES.

El modelo de acreditación elaborado por el Consejo Nacional de Acreditación parte de un ideal de Educación Superior y busca articular referentes universales con los referentes específicos definidos por la misión y el proyecto institucional. Los lineamientos para la acreditación publicados por el organismo en mención y que sintetizan la estructura del modelo, incluyen un marco conceptual, unos criterios de calidad que dirigen las distintas etapas de la evaluación, unos factores o áreas de desarrollo institucional, unas características u óptimos de

calidad. El modelo propone además variables e indicadores, establece la metodología y define los instrumentos requeridos, tanto para la autoevaluación, como para la evaluación externa de programas e instituciones. (CNA, 1998). Atendiendo a la dinámica que genera el proceso, se tomó la decisión por parte del Consejo Superior Universitario de la Universidad del Cauca en el año 2000 de iniciar la acreditación por programas de pregrado antes que por instituciones.

Esta estrategia, que fue pensada teniendo como fundamento el efecto multiplicador que podría tener esta primera unidad de evaluación de la calidad de la educación superior, se realiza mediante la evaluación de pares académicos, quienes examinan la forma cómo los programas cumplen las exigencias de calidad establecidas por las comunidades académicas de la respectiva profesión o disciplina y su coherencia con la naturaleza y los fines de la institución en relación con unos óptimos de calidad que define el modelo del CNA.

Por otra parte, la acreditación institucional permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones como un todo, así como valorar el cumplimiento de su misión y su impacto social. Esta acreditación complementa y asume como requisito previo la acreditación de programas. Además, la acreditación institucional ofrece la posibilidad de valorar la capacidad de las instituciones de desplegar recursos físicos y humanos para el cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable. Igualmente, permite ejercer de manera diferenciada la función de inspección y vigilancia del Estado sobre la Educación Superior que hoy se aplica indiscriminadamente y con altos costos burocráticos a todas las instituciones, independientemente del reconocimiento de su calidad. En este sentido, la acreditación institucional hará posible distinguir diversos niveles de ejercicio responsable de la autonomía universitaria, como dice el Acuerdo del CESU 02 de 2006.

En la acreditación institucional, la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, en tanto la capacidad para autoevaluarse y

autorregularse, para la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, sobre la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, hasta el impacto de la labor académica en la sociedad y por el desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros, también en relación con óptimos de calidad sugeridos en el modelo del Consejo (Revelo, 2002). La acreditación apunta sustancialmente a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo, su proyecto educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno. Es más, una mirada hacia delante, hacia el futuro.

El Consejo Nacional de Acreditación es una instancia gubernativa que se encuentra conformada por un grupo colegiado de siete Consejeros cuya labor fundamental es la de promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU y coordinar los respectivos procesos; por consiguiente, orienta a las instituciones de educación superior para que adelanten su autoevaluación; adopta los criterios de calidad, instrumentos e indicadores técnicos que se aplican en la evaluación externa, designa los pares externos que la practican y hace la evaluación final.

Para desarrollar su labor, el Consejo Nacional de Acreditación está apoyado por la Secretaría Técnica organizada en cuatro áreas de trabajo: Académica, Asuntos Internacionales, Gestión Administrativa e Informática y Documentación.

4.1.2. Consejo Superior Universitario

El Consejo Superior Universitario de la Universidad del Cauca es el órgano máximo de dirección y gobierno, según el artículo 10 del Estatuto General. Deberá reunirse de manera ordinaria por lo menos dos veces al mes y de manera extraordinaria por convocatoria del Presidente del Consejo o por el representante del Presidente de la República o por el Rector, ante la ausencia del Presidente.

Dicho organismo está integrado por el Ministro de Educación Nacional o su delegado quien fungirá como Presidente del Consejo, el Gobernador del Departamento del Cauca, un miembro designado por el Presidente de la República que haya tenido vínculos con el sector universitario, un representante de las directivas académicas elegido por votación secreta por los decanos, directores de institutos de posgrado y jefes de departamento, un profesor de la institución elegido por votación secreta de los profesores en ejercicio quien deberá ser de tiempo completo, asociado o titular y no estar sancionado, un egresado elegido por los graduados de la Universidad del Cauca a través de voto electrónico, un estudiante regular de la Institución elegida mediante votación secreta por los estudiantes regulares con matrícula vigente, un representante del sector productivo del Cauca elegido entre los candidatos inscritos por los gremios legalmente constituidos, un ex rector de la Universidad del Cauca elegido por los ex rectores para un periodo de dos años y el Rector de la Institución con voz y sin voto.

De acuerdo, al artículo 13 del Estatuto General, las funciones del Consejo Superior son:

- Definir las políticas académicas y administrativas y la planeación institucional.
- Determinar la organización académica, administrativa y financiera de la Institución.
- Velar porque la marcha de la Institución esté acorde con las disposiciones legales, el Estatuto General y las políticas institucionales.

- Expedir o modificar los estatutos y, a propuesta del Consejo Académico, los reglamentos de la Institución.
- Aprobar el presupuesto de la Institución, previo concepto del Consejo Académico.
- Determinar o modificar la estructura orgánica de la Institución mediante la creación, fusión o supresión de las dependencias académicas y administrativas de la Universidad.
- Aprobar, a propuesta del Consejo Académico, la creación, suspensión o supresión de programas docentes.
- Designar decanos, directores de institutos y jefes encargados de Departamento, salvo cuando corresponda al Rector (Acuerdo 039 del 1º de octubre de 1996, Art. 1º, lit. a).
- Crear, a propuesta del Consejo Académico, comités asesores de la Institución o de las facultades, institutos, escuelas o centros.
- Constituir y reglamentar el fondo de formación y especialización del personal docente.
- Fijar, a propuesta del Consejo Académico, las políticas de bienestar de la comunidad universitaria, reglamentar la prestación de los servicios y adoptar el correspondiente plan.
- Darse su reglamento interno.
- Nombrar y remover al personal docente de conformidad con lo establecido en los estatutos.

4.1.3. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

La Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales fue la primera creada con el surgimiento de la Universidad del Cauca en 1827 impartiendo primeramente el plan de estudios de pregrado en derecho y posteriormente ampliando su oferta a las licenciaturas y posgrados en Ciencia Política, Comunicación Social y en distintas ramas de la Ciencia Jurídica.

El programa educativo de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca pertenece a la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales y fue aprobado mediante Resolución 095 del 14 de enero de 2005, expedida por el Consejo Superior Universitario.

Mediante las resoluciones 10682 del 22 de noviembre de 2011 y 1150 del 11 de septiembre de 2012, expedidas por el Ministerio de Educación Nacional y registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), se le otorgó el Registro Calificado al plan de estudios de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca; así mismo, en resolución 17192 de 27 de diciembre de 2012 para el programa ofrecido en extensión bajo la metodología presencial en Miranda, Cauca y resolución 17190 del 27 de diciembre del 2012 para el programa ofrecido en extensión en Santander de Quilichao, Cauca. En el proceso de acreditación del programa de derecho de 2019 se expide la resolución 8977 del 27 de agosto se le otorgó el Registro Calificado por siete años más.

Esta conformada actualmente la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales por el Consejo de Facultad, la Decanatura, la Secretaria General, el Departamento de Derecho Privado, el Departamento de Derecho Público, el Departamento de Derecho Penal, el Departamento de Derecho Laboral, el Departamento de Derecho Procesal, el Departamento de Estudios Filosóficos y Sociales, el Departamento de Ciencias Políticas, el Departamento de Comunicación Social, el Centro de Consultoría Jurídica, el Centro de Conciliación, el Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas, la Coordinación del Programa de Derecho, la Coordinación del Programa de Ciencia Política, la Coordinación del Programa de Comunicación Social y el Consultorio Jurídico – Santander de Quilichao (artículo 49, Estatuto General).

El órgano de decisión en asuntos académicos de la respectiva Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales es el Consejo de Facultad de la respectiva unidad académica integrado por el decano, los jefes de departamento, el coordinador del comité de posgrado, un egresado graduado de la facultad que tenga vinculación laboral con la institución, un profesor

de la respectiva facultad, dos estudiantes de la respectiva facultad, según el artículo 36 del Estatuto General.

Entre las funciones del Consejo de Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales son controlar el cumplimiento de los programas docentes y de investigación, adoptar o modificar programas de curso que presenten los jefes de departamento por conducto del decano, presentar al Consejo Académico el plan de desarrollo y proyecto de presupuesto de la facultad, entre otras.

4.2. Procedimiento

En el marco de la reforma curricular de carácter sustancial de 2011 al plan de estudios del pregrado en derecho de la Universidad del Cauca se contó con un equipo de trabajo conformado por seis académicos que en aquel momento fungían como Comité del Programa pregrado en derecho designada desde los departamentos que sesionó durante el 2010 con el proceso de autoevaluación con fines de acreditación del cual se revisaron los que se denomina *Factores* que responde encuestas realizadas por estudiantes, profesores, directivos y administrativos.

El primer factor fue el proyecto institucional con la existencia y cumplimiento de la misión institucional, los logros institucionales y los objetivos del programa académico. Igualmente, el proyecto educativo del programa de pregrado en derecho era coherente y pertinente social con el Estatuto para el Ejercicio de la Abogacía, así mismo se había cumplido con el mejoramiento de la calidad, la validación de los objetivos educacionales, los lineamientos curriculares y la adaptación al modelo de créditos académicos.

En el segundo factor que era estudiantes y profesores se planteó inicialmente el mecanismo de ingreso donde se tiene en cuenta las especificidades y exigencias para el ingreso,

el cual se realizó con el puntaje obtenido en las pruebas de Estado administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior y se establece un puntaje mínimo de admisión hasta el segundo semestre de 2008, posterior se inició una prueba de admisión que al comienzo realizó la Universidad Nacional de Colombia y para el 2011, la Universidad de Antioquía. Se respetaron los cupos especiales: un cupo por Programa para bachiller proveniente de las Islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; Un cupo por Programa para bachilleres que provengan de los territorios de la Costa Pacífica; Un cupo por Programa para bachilleres indígenas; Un cupo por Programa para bachiller proveniente de zonas marginadas todos del Departamento del Cauca. Adicionalmente, se consideró que no existe una política de permanencia y deserción estudiantil aunque ello no ha impactado significativamente en el programa educativo con un cumplimiento de permanencia en promedio de siete años para optar a pregrado de abogado, ya que son cinco años materias y un año adicional de tesis o judicatura.

En el factor tercero de selección y vinculación de profesores se dijo que se correspondía con las necesidades y particularidades específicas del programa de derecho eran a su vez responsabilidad de los Departamentos, Facultades y Vicerrectoría Académica; también, se reconocía la existencia y conocimiento del Estatuto Profesoral. En cuanto al número, dedicación y nivel de formación de los profesores, dos contaban título de doctor y nueve de maestría. En este mismo sentido se participa en distintas redes académicas del orden nacional e internacional con convenios con la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad ICESI. Se participaba en concursos de Derechos Humanos, el grupo de Bologna de Exbecarios de la OIT, la Red colombiana de Clínicas Jurídicas de Interés Público y el Center For Civil and Human Rights at Notredame University.

En el cuarto factor se encontraron los procesos académicos con características denominadas: integralidad del currículo, flexibilidad del currículo, interdisciplinariedad,

metodologías de enseñanza y aprendizaje, sistema de evaluación de estudiantes, investigación formativa y proyección social. En la flexibilidad del currículo consideraron los estudiantes y profesores que es poco flexible ya que el contenido de este tipo son los seminarios o electivas que en la carrera de derecho son diez créditos, en cuanto a interdisciplinariedad se consideró que el programa no contaba con redes que lo conecten con otros saberes lo cual genera que deba mejorar allí y en investigación formativa se consideró que era deficiente ya que la mayoría de los docentes realizaban clases magistrales pero no propiciaban procesos de investigación o de búsqueda de información en el alumnado.

El factor 5 es bienestar institucional en el cual se informó que se contraba con un sistema de bienestar que ha facilitado la permanencia de los estudiantes en la universidad, no solo preocupándose de la política de salud sexual y reproductiva sino en actividades deportivas, culturales, de reconocimiento de los diferentes grupos sociales que confluían en el espacio de la Universidad.

En el factor 6 de organización, administración y gestión del programa se consideró que todas sus instancias académicas se reunían y deliberaban sobre los asuntos de su interés, adicionalmente, existía un sistema de comunicación e información que permitía a los actores participar y conocer de las cuestiones de importancia para cada uno.

El factor 7 nos trae los egresados y su impacto sobre el medio en el cual se consideró que se ha facilitado la programación de actividades académicas de las que podían involucrarse los egresados del programa educativo de pregrado en derecho, igualmente, se contaba evidencia verificable de la participación de graduados que laboraban en el sector público como funcionarios de la rama judicial y como magistrados en los Tribunales de Valle, Huila, Boyacá, Santander, Cundinamarca y Guajira.

En el factor 8 nos encontramos con los recursos físicos y financieros con la existencia de una planta física que se encontraba ubicada en el Claustro de Santo Domingo y la Biblioteca

El Carmen, igualmente la Universidad contaba con tiene unas políticas establecidas para el uso de la planta física que garantice el debido funcionamiento de los diferentes programas.

Posteriormente, en términos filosóficos o epistemológicos dentro de la reforma sustancial se planteó la justificación del programa de derecho teniendo en cuenta el objeto del derecho en términos de lo que Atienza (2001) ha reconocido como los diversos significados, el contexto como justicia y la expresión vaga de la acepción; las demandas sociales derivadas del contexto regional, nacional e internacional y los objetivos institucionales.

En cuanto a las demandas sociales, se consideró que había un estado de la educación jurídica y legal que hacía pertinente que la Facultad de Derecho de la Universidad del Cauca del siglo XXI buscara ser globalizada, móvil y flexible, de cual deriva que los estudios en derecho debían modernizarse y potencializar el desarrollo económico, social y ambiental de las regiones donde se encontraban. Hacia allá fueron los objetivos de la reforma curricular de 2011 en tanto se reflexionó sobre el estado de la profesión jurídica en Colombia al existir una mayor cantidad de programas de derecho en el país y que no necesitaban normativamente de requisitos adicionales para el ejercicio de la profesión, teniendo en cuenta las consideraciones del Comité de Programa para la reforma curricular en comento.

Ante la expansión de la oferta educativa de pregrado en derecho, que se calcula que para el año 2010 era de 200 abogados por cada cien mil habitantes demostró que el derecho no es una profesión de élites sociales sino de toda la sociedad en los diferentes estratos socio-económicos, igualmente, se buscó una formación que fuese ligada a la resolución alternativa de conflictos formando a los estudiantes como conciliadores.

Como respuesta a la expansión de demanda de justicia en los diferentes grupos étnicos, afrodescendientes e indígenas, población históricamente desfavorecida en Colombia, el acceso a los derechos básicos y en ese sentido el abogado unicaucano tiene la responsabilidad social de contribuir a la construcción de soluciones de los problemas sociales estructurales.

La reforma curricular de 2011 en estudio constituyó un cambio en la orientación del proceso de formación estableciendo un sistema de competencias, sobre el cual dicho documento nos señala a la letra lo siguiente: La necesaria referencia al Derecho vigente que integra el sistema jurídico colombiano, en el proceso de formación del abogado, presupone la existencia de un componente rígido que permita la apropiación de los principios e instituciones de las áreas básicas del conocimiento jurídico. El componente rígido está conformado por tres subcomponentes: fundamentación básica, formación disciplinar – profesional y formación práctica y proyección social (23).

La fundamentación básica hace referencia a aquellos conceptos fundamentales del Derecho como disciplina y corresponde a la Teoría del Derecho y a la Teoría General de las diferentes áreas del Derecho.

La formación disciplinar comprende el conocimiento, sistematización, análisis y explicación del Derecho objetivo; esto es, del Derecho vigente que conforma el sistema jurídico colombiano. El énfasis en este componente se centra en la dogmática jurídica integrada por las normas vigentes del sistema jurídico colombiano y por la sistematización, análisis, crítica y estudio que de dichas normas hacen los juristas especializados (doctrina) y las altas cortes (jurisprudencia).

La formación práctica y proyección social se realiza a partir del octavo semestre con las prácticas forenses en las diferentes áreas del Derecho. Esta actividad se complementa con las realizadas en el Consultorio Jurídico, en el Centro de Conciliación y en entidades públicas, tanto con las que la Universidad del Cauca ha suscrito convenios como con las que no los tiene. En estos espacios el estudiante toma contacto con problemas jurídicos concretos y formula soluciones jurídicas posibles con la asesoría y apoyo de los profesores de las diferentes áreas.

Adicionalmente, existe un componente de integración, de carácter semiflexible, busca la mejor comprensión del Derecho mediante el conocimiento de disciplinas afines tales como la Filosofía, la Sociología, la Historia, la Economía y la Política. El grado de flexibilidad está dado por la posibilidad de que los estudiantes cursen las asignaturas correspondientes en otros programas de la Universidad del Cauca con seis créditos con un porcentaje del 5.2 por ciento del total.

La formación investigativa es de carácter transversal y flexible. Atraviesa los componentes anteriores, desde el inicio hasta el final del proceso curricular. Tiene por objeto desarrollar competencias analíticas, interpretativas, argumentativas e investigativas, y permite que el estudiante oriente su proceso de formación hacia las áreas de su interés seleccionando libremente actividades de un abanico de posibilidades que el Programa le brinda. Este componente se materializa en los Seminarios que los Departamentos ofrecen semestralmente.

La actividad académica del estudiante en función de las competencias que se espera el programa de pregrado en derecho desarrolle, se expresa en unidades denominadas créditos académicos. Un crédito equivale a 48 horas de trabajo, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las demás que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas de evaluación.

El informe de autoevaluación debe contener el plan de estudios vigente señalando los ajustes que haya sufrido desde el momento en que fue otorgado el registro, la población estudiantil por semestre, número de egresados y graduados del programa, número de profesores discriminados por dedicación y niveles de formación, los recursos académicos, bibliográficos e informáticos y las experiencias significativas del programa educativo.

En la evaluación externa, el informe debe contener la denominación del plan de estudios evaluado, la razón social y sede de la institución, la duración del programa, jornada y metodología del programa educativo; las consideraciones generales sobre la institución y sobre el programa educativo evaluado; la ponderación y análisis de las características de calidad definida en los lineamientos para la acreditación; análisis crítico de la autoevaluación con fines de renovación de la acreditación; un juicio explícito y preciso sobre la calidad del plan de estudios evaluado y recomendaciones para el mejoramiento de su calidad.

En el sentido de la evaluación externa en la *Guía para la evaluación externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado* (guía de procedimiento CNA 03 de 2006) establece que los pares académicos los cuales llevan a cabo el proceso de reforma curricular debe tener conocimiento de los principios, presupuestos e implicaciones de las tareas que realizan en su área, permitiéndoles examinar integralmente los procesos correspondientes. El modelo de acreditación ha sido construido pensando en la conveniencia de establecer criterios comunes a las diferentes evaluaciones.

Los evaluadores deben actuar bajo la integridad, la discreción, la equidad, la responsabilidad, la coherencia y la transparencia y en consecuencia se espera que los pares se familiaricen con el modelo de acreditación, participen en los procesos de inducción, se abstengan de aceptar empleo o suscribir contratos con la institución cuyo programa educativo se ha sometido a evaluación, aceptar invitaciones y obsequios de cualquier índole, divulgar información relacionada con la institución y el programa evaluado, y ocultar cualquier

inhabilidad a la hora de evaluar el programa académico porque haya sido profesor, administrativo o directivo de la institución o programa a evaluar.

El proceso de evaluación externa debe dar cuenta de la selección del equipo de pares académicos que serán designados por el CNA, quienes deben recibir un curso de inducción, se debe designar al coordinador del equipo de pares académicos, para la visita se debe verificar con objetividad la autoevaluación, complementar la autoevaluación con otros elementos que la institución no consideró importantes pero que lo son y examinar los aspectos críticos puestos en evidencia por el estudio previo de la documentación.

La duración de la visita de pares generalmente es de tres días, realizándose una presentación a las directivas académicas de la institución, la reunión del equipo de pares con el decano del centro universitario, revisión de documentación adicional que se considere pertinente por parte del programa académico en producción intelectual y en gestión educativa y entrevistas a los responsables de las áreas de interés.

Posteriormente, se visitarán las instalaciones de la institución y entrevistas a los bibliotecarios, los encargados de laboratorios, etc., de allí se hará una reunión del equipo de pares para presentar un proyecto de conclusiones y finalizará la visita con una reunión con los directivos.

Después de la visita se elaborará el informe de evaluación externa que será presentado al Consejo Nacional de Acreditación en un plazo máximo de 30 días después de realizada la visita y que contendrá las consideraciones generales de la institución y sobre el programa académico evaluado, análisis de las características de calidad definidas en el modelo de dicho organismo, análisis crítico de la autoevaluación, juicio explícito y preciso sobre la calidad del programa académico y recomendaciones, si fuera del caso.

En la Ley 1188 de 2008 por la cual se regula el registro calificado de planes de estudio de educación superior se establece en su artículo segundo que existen unas condiciones mínimas de calidad con las que deben cumplir los programas académicos que son: 1. La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de metas para la obtención del título; 2. La justificación del programa para que sea pertinente frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la Nación; 3. El establecimiento de contenidos curriculares acordes con el programa establecido; 4. La organización de todas las actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo; 5. La formación en investigación para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país; 6. La relación con el sector externo que proyecte a la Universidad con la sociedad; 7. El fortalecimiento en calidad y cantidad del personal docente para las funciones sustantivas; 8. El uso de los medios educativos que faciliten el aprendizaje; y, 9. La garantía de infraestructura física en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la cultura.

Como parte de los parámetros de las condiciones institucionales tenemos que la institución universitaria al ser evaluada debe contar con un mecanismo de selección y evaluación de estudiantes y profesores; una estructura administrativa y académica flexible, el desarrollo de una cultura de la autoevaluación para el mejoramiento continuo, la existencia de un programa de egresados, la implantación de un modelo de bienestar universitario y la consecución de recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas con calidad.

La duración del procedimiento de evaluación curricular no podrá superar de seis meses desde la fecha de radicación en debida forma de la correspondiente solicitud. En el Decreto 1295 de 2010 señala que la carencia de registro calificado tiene como consecuencia que los títulos otorgados no son reconocidos ante el Ministerio de Educación Nacional.

4.3. Resultado (Análisis del Plan de Estudios del programa educativo de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca derivado de la reforma curricular sustancial de 2011)

El plan de estudios del programa de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca del año 2011, se encuentra estructurado en dimensiones para dar cumplimiento con los 174 créditos que se han establecido, es un programa que se ofrece semestralizado y con expectativa de cumplirse en una trayectoria académica ideal en diez semestres. El título a otorgar es de abogado (a) que equivale en el sistema mexicano de educación a licenciatura en derecho.

En la reforma curricular sustantiva de 2011 se estableció un sistema de competencias para los egresados de dicho plan de estudios incluido en el documento de *condiciones de calidad para el programa de derecho*, que vino a reemplazar el sistema de objetivos estructurado en 2003. Dicho sistema consiste en:

1. Conocer el derecho, como capacidad de aprehender y apropiarse críticamente las teorías, conceptos y normas.
2. Interpretar el derecho, como capacidad de descubrir o atribuir sentido a los enunciados normativos e interpretativos con fines académicos, investigativos o de aplicación del derecho.
3. Aplicar el derecho, como la idoneidad para identificar y/o reconstruir los problemas jurídicos involucrados en conflictos sociales o económicos.
4. Contextualizar, como capacidad para comprender los aspectos sociales, económicos, históricos e ideológicos.
5. Valorar, como sensibilidad para comprender la relación entre la ética y derecho y sus implicaciones en el ejercicio profesional.

6. Argumentar, como habilidad para ofrecer buenas razones que sustenten una posición jurídica respetando las reglas de la argumentación jurídica.
7. Negociar, comprender, conciliar, como habilidad para acercar posiciones en conflicto y lograr una solución aceptable a la luz de ciertos principios y valores.
8. Comunicar, como habilidad para expresar con claridad por escrito y oralmente argumentos jurídicos y metajurídicos.
9. Investigar, como habilidad para construir proyectos de investigación y para investigar.
10. Trabajar, como habilidad para acometer tareas individuales o en equipo.
11. Emprender, como habilidad para innovar mediante la creación de formas de atender y resolver problemas prácticos usando los instrumentos legales.
12. Convivir, como capacidad para desarrollar sensibilidad frente a problemas individuales y sociales (Condiciones de Calidad Programa de Derecho, 2011: 36-37).

Los estudiantes de pregrado en Derecho deben cumplir con actividades de una dimensión cultural que tienen asignadas un valor de seis créditos (6) equivalentes a tres asignaturas del componente FISH o de formación socio-humanística. Existe también una dimensión de problemática social, al que corresponden 12 créditos representados en las prácticas que se cursan desde octavo semestre en el Consultorio Jurídico, con la práctica en derecho civil, laboral, penal y administrativo, al igual de unas actividades electivas en el Centro de Conciliación o en el Centro de Atención a Problemas de Interés Público (el último no se ha puesto en funcionamiento). Hay una dimensión de formación en investigación de la cual 2 créditos corresponden a una actividad curricular obligatoria en un seminario de métodos y técnicas de investigación y 6 créditos en actividades curriculares electivas programadas desde la Vicerrectoría de Investigaciones con los grupos de investigación y los semilleros de investigación, igualmente, el estudiante puede optar por trabajo de grado teniendo un valor de

10 créditos; y finalmente, una dimensión sectorial, de la que hacen parte las asignaturas ofertadas por lo departamentos de derecho público, privado, penal y laboral para un total de 138 créditos.

A comparación del plan de estudios de 2003 se da un avance significativo, a pesar de que aún falta por incluir una mayor cantidad de créditos en las demás dimensiones, dando lugar a un índice de flexibilidad interna del 17% que corresponde a las actividades FISH (Formación Socio-Humanística), las actividades sectoriales de libre elección, las de problemática social y las de investigación.

Tabla 2.

Asignaturas obligatorias

OBLIGATORIAS			
Dimensión cultural. Obligatorias	Dimensión problemática social. Obligatorias	Dimensión de formación en investigación. Obligatorias	Dimensión sectorial. Obligatorias
	Consultorio jurídico (8 créditos)	Seminario de métodos y técnicas de investigación (2 créditos)	Componente nuclear derecho público (21 créditos)
			Componente nuclear derecho privado (36 créditos)

	Componente nuclear derecho penal (18 créditos)
	Componente nuclear derecho laboral (15 créditos)
	Componente histórico (6 créditos)
	Componente de fundamentación (22 créditos)
	Componente complementario (8 créditos)

Nota: Plan de estudios 2011

Teniendo en cuenta las asignaturas obligatorias ligadas a los diferentes componentes y las asignaturas de libre elección enlazadas con las distintas dimensiones establecidas en las tablas 3 y 4 se tiene que el componente flexible es mucho más pequeño que el componente obligatorio, siendo el componente obligatorio de carácter disciplinar preponderantemente.

Tabla 3.

Asignaturas de libre elección

LIBRE ELECCIÓN			
Dimensión cultural.	Dimensión	Dimensión de	Dimensión sectorial.
Libre escogencia	problemática social. Libre escogencia	formación en investigación. Libre escogencia	Libre escogencia
Electiva FISH (6 créditos)	Centro de conciliación o centro de atención a problemas de interés público (4 créditos)	Participación en proyectos o actividades de investigación (6 créditos)	Electivas (12 créditos)

Nota: Plan de estudios 2011

El plan de estudios de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca del año 2011 señala el siguiente perfil de egreso y perfil ocupacional respectivamente:

El abogado egresado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad del Cauca deberá poseer un conocimiento integral del Derecho, con una formación ética, científica, humanística y con espíritu crítico e investigativo. Consciente de la importancia de la justicia como valor fundamental de la sociedad.

La Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, dentro de su plan de estudios, ha determinado que su egresado pueda desempeñarse como profesional en las distintas áreas del Derecho, la Administración de Justicia, como asesor o consultor, en la Administración Pública y el sector privado.

La filosofía del programa de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca reformado sustantivamente en 2011 es formar un profesional con aptitudes éticas, científicas, humanísticas y con espíritu crítico e investigativo que pueda desempeñarse en la Rama Ejecutiva del Poder Público, la Administración de Justicia, el Parlamento, en la empresa privada y en el ejercicio independiente de la profesión.

Se plantean los perfiles de egreso del abogado de la Universidad del Cauca dentro de la reforma curricular de 2011 encontrando que hay una conexión entre el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Educativo del Programa haciendo énfasis en la formación integral que efectivamente se ve representado en el currículo prescrito pero con número que créditos que es bajo como se había planteado en la revisión por créditos de las asignaturas.

Igualmente dentro de la estructura del plan de estudios objeto del presente análisis nos encontramos con un potencial de asignaturas que pueden coadyuvar con el objetivo del garantismo que serían *Introducción al derecho* de primer semestre en donde se puede poner la discusión sobre el desarrollo de la teoría jurídica que ha caminado desde el positivismo como formalismo hasta los neoconstitucionalismos explicando la importancia de los derechos humanos como paradigma esencial para el derecho.

Además, el curso de *Principios, estructura del Estado y reforma de la constitución* de tercer semestre en donde se plantea la teleología o las razones que dieron lugar al texto constitucional de 1991;

Renglón seguido, el curso de *Filosofía del derecho* de cuarto semestre en donde se pueden ver los paradigmas que han rodeado el concepto de derecho, la teoría del derecho y la praxis del derecho dando lugar a una explicación sobre la necesidad del garantismo jurídico como parte del principio *pro personae*;

El curso de *Derechos constitucionales* de cuarto semestre en el cual se ven cada uno de los derechos que aparecen contenidos en el texto constitucional de 1991, que a su vez hacen

parte de los derechos humanos reconocidos en los diferentes instrumentos internacionales sobre el particular y entran por el bloque de constitucionalidad a nuestro ordenamiento jurídico interno.

Finalmente, las prácticas del Consultorio Jurídico tienen potencial para el garantismo porque enfrentan al estudiante con la realidad del medio atendiendo los casos que lleguen.

En el mismo sentido, se reconoce que todas las materias tienen el potencial para generar el garantismo jurídico porque todas las asignaturas están relacionadas con derechos humanos protegidos y una realidad social que requiere de su efectividad, pero va a depender del docente en el ejercicio de su libertad de cátedra que contenidos considera que deben ser tenidos en cuenta. En este sentido, con la llegada de quince profesores formados en diferentes escuelas y pertenecientes a distintas redes académicas asociadas a la promoción del garantismo, es así como se dio apertura a reflexiones de la escuela crítica con algunos docentes formados en Argentina, otros formados en la escuela mexicana del Neoconstitucionalismo con Carbonell, otros de la escuela italiana de Guastini, otros de la escuela salamantina, otros de la escuela de Castilla La Mancha, otros de la escuela de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y en las escuelas nacionales las lideradas por la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Libre.

El documento institucional de 2018 presentado ante el Ministerio de Educación por la Universidad del Cauca para el proceso de acreditación de 2019 se tomó en cuenta dentro de los rasgos distintivos del plan de estudios del pregrado en derecho un componente flexible entre un 20 y 30% representado en electivas (que antes funcionaban como seminarios) orientadas a la formación política, cultural, ética de los estudiantes y que se interactúe con estudiantes de otros programas de la universidad.

Adicionalmente, se incluye como perfil de egreso uno de logros y otro de formación ocupacional que concibe al abogado unicaucano como profesional para participar de los procesos de formulación del derecho como legislador, en la aplicación del mismo como funcionario de la rama judicial, de la administración pública, asesor, consultor, abogado postulante con un compromiso con los principios constitucionales. También, se considera que el abogado unicaucano cuenta con las herramientas para los procesos de investigación posgradual como maestría y doctorado.

Como otro punto de impacto, dentro de los microcurrículos se establece que se construyen como un proyecto sistematizado de formación, integrado de contenidos y experiencias de aprendizaje con un carácter dinámico consiente de las necesidades de la región con una formación integral, lo cual puede considerarse como un avance ya que se plantea la clase magistral, la práctica supervisada, la mesa redonda y las exposiciones como medios didácticos que deben ser incluidos.

Conclusiones

Se puede concluir que el proceso de reforma curricular de 2011 en la Universidad del Cauca y en particular en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales ha sido pensado para efectos de acreditación institucional y de programas, por lo cual las fechas de las reformas sustanciales obedecen a las de presentar los informes de autoevaluación con fines de acreditación.

Consecuentemente, los debates reales sobre la importancia del formalismo y el garantismo no son la columna vertebral de la reforma curricular de 2011, aunque se reconoce en el documento base de acreditación los cambios que ha tenido la teoría jurídica contemporánea en torno a estos dos paradigmas y el impacto que han tenido las nuevas prácticas en el ejercicio profesional del derecho.

El curriculum formal del pregrado en derecho de la Universidad del Cauca reconoce la importancia de los fenómenos históricos y sociales que han dado lugar tanto a la normativa sobre acreditación de programas educativos de su tipo que obedece a mandatos de los órganos internacionales en una tendencia globalizante pero signado por los cambios sociales que se dan al interior del país como es el caso del impacto del proceso de paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en la educación jurídica generando la necesidad de hablar de justicia transicional y procesos de paz en el mundo.

Adicionalmente, el equipo de trabajo que gestiona los documentos institucionales del programa de derecho para las reformas sustanciales y no sustanciales, es decir, el comité de programa no tiene conocimientos de gestión académica y curricular, por lo cual las discusiones allí introducidas no se conectan entre lo disciplinar del derecho y la teoría curricular.

Cuando se trata de las reformas sustanciales, en las cuales hay intervención del Comité Curricular Central el discurso de los documentos que se presentan al Consejo Nacional de Acreditación cambia ostensiblemente visibilizando las formas de concebir al currículo.

Igualmente, se expresa la necesidad de mayor formación en lo curricular en el ámbito del programa de derecho, en el sentido que no todas las reformas van a pasar por el aval del Comité Curricular Central y en las reformas no sustanciales, también está la clave de lograr una mayor y mejor garantía de los derechos humanos en términos de la enseñanza misma del derecho con un sentido social y de transformación.

Las asignaturas contenidas en la reforma curricular de 2011 obedecen a contenidos en una dimensión sectorial obligatorias como componente nuclear de derecho público (7 asignaturas), privado (12 asignaturas), penal (6 asignaturas), laboral (5 asignaturas); un componente histórico (2 asignaturas); un componente de fundamentación (11 asignaturas); un componente complementario (3 asignaturas); investigación (1 asignatura); problemática social (2 asignaturas).

En tanto el componente flexible en la dimensión cultural se establecen tres electivas que pueden ser vistas en las diferentes facultades de la Universidad, considerándose insuficiente que de los 174 créditos académicos sólo seis sean de componente flexible.

Recomendaciones y líneas abiertas de investigación

Retomando lo argumentado en al presente tesis y tomando en cuenta el contexto de la Universidad del Cauca me permito formular las siguientes recomendaciones para favorecer la transición del formalismo al garantismo en sus procesos formativos del pregrado en derecho:

Generar un espacio de sensibilización entre docentes para hacer de la formación en derechos humanos, la columna vertebral de la enseñanza del derecho en el programa de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca, ya que debe ser incluido en el currículo formal pero también debe hacer parte del currículo vivido y la aplicación del currículo en el espacio de la clase.

Impulsar políticas de contratación laboral decente que permitan a los docentes participar de los espacios de docencia, investigación, interacción social y gestión educativa. Pensarse la educación jurídica que queremos significa ir más allá de la autoevaluación con fines de acreditación y hacer de los cambios curriculares una necesidad que debe reflexionarse y para lo cual debe prepararse el docente universitario en derecho incluyendo el factor diferenciador del programa académico con respecto a otros.

Impulsar reformas al curriculum que permita continuar ampliando con mayor espectro saberes relacionados al derecho como sistema interconectado con la complejidad social y con la necesidad de consolidar el garantismo.

Existe un campo de oportunidad para las investigaciones en materia educativa relacionadas con el currículo oculto, el currículo vivido en torno al garantismo y el formalismo; la praxis docente del abogado; el tipo de abogado que se esta formando reconociendo el *ethos* profesional del abogado generando la discusión de la ética del abogado; la formación pluralista

de los abogados desde el feminismo y el buen vivir; y, lo complejo en la enseñanza del derecho en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Esto es un campo de oportunidad en el sentido que lo que dice el currículo formal o prescrito se ve matizado por las prácticas docentes y por las mismas vivencias en lo curricular, es innegable que muy a pesar de que no aparezca en el plan de estudios, una asignatura como Derechos Humanos si se ha transversalizado en los contenidos que manejan los profesores cuando presentan sus microcurrículos, es así como en derecho de familia se habla del *Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso*, en derecho laboral del Compendio sobre derechos laborales y sindicales, estándares interamericanos, en derecho internacional del Compendio sobre verdad, justicia y reparación en contextos transicionales, en derecho penal de la Convención para prevenir y sancionar la tortura, etc. Que habrá de ser tenidas en cuenta para un consecuente proceso investigativo.

Reconozco dentro de las limitaciones de la tesis el no desarrollar completamente todas las reformas curriculares, sustanciales y no sustanciales, en el programa de pregrado en derecho de la Universidad del Cauca, igualmente, la imposibilidad de hacer un comparativo con el currículo prescrito del programa de licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Referencias

Libros

- Addine, F. (2020). *Enfoques y modelos curriculares*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
- Arredondo, M. (2019). *Sociedad y educación en Chihuahua en la época de la independencia. Enfoques desde Chihuahua*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
<http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/para-comprender-educacion/para-comprender-educacion.pdf>
- Atienza, M. (2006). *El sentido del derecho*. Ariel.
- Bolaños, G y Molina, Z. (1990). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal a Distancia.
- Carbonell, M. (2006). *La enseñanza del Derecho*. Porrúa.
- Carreño, M., Goyes, I. y Pabón, A. (2014). *Formación en Derecho basada en competencias*. Universidad del Rosario.
- Dávila, A. (2012). *Democracia pactada y el frente nacional y el proceso constituyente de 1991*. Institut Francais D`Etudes Andines.
- De Sousa, B. (2018). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz Barriga, Á. (1993). *Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio*. Nuevomar.
- Ferrajoli, L. (2006). *Garantismo penal*. Unam.
- _____. (2008). *Democracia y garantismo*. Trotta.
- _____. (2020). *Iura paria. Los fundamentos de la democracia constitucional*. Editorial Trotta.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.

- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- García, M y Ceballos, M. (2019). *La profesión jurídica en Colombia, Falta de reglas y exceso de mercado*. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2019/08/Profesio%CC%81nJuri%CC%81dicaColombia-V2.pdf>
- Giacometto, A. y García, A. (2000). *Crisis en la enseñanza del Derecho*. Librería del profesional.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
- _____. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: de la racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo II: crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. (2009). *La educación legal y la garantía de los Derechos en América Latina*. http://www.ilsa.org.co/biblioteca/ElOtroDerecho/ElotroDerecho_38/El_otro_Derecho_38.pdf#page=30
- Kennedy, D., (1990). *La educación legal como preparación para la jerarquía*. Pantheon.
- Londoño, B. (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica* Universidad del Rosario.
- López, D. (2004). *Teoría impura del Derecho*. Legis.
- _____. (2009). *El Derecho de los jueces*. Legis.
- _____. (2012). *La letra y el espíritu de la ley*. Universidad de los Andes y Temis.
- López, R. (2008). *Lo oculto en la enseñanza del Derecho*. Porrúa.
- Mainer, J. (Coordinador) (2008). *Pensar críticamente la educación escolar, perspectivas y controversias historiográficas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=347522>
- Malagón, L. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad del Tolima.
- Martínez, J. y Fernández, E (Compiladores) (2018). *Ecologías del Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Morata.

- Marx, K. (1867). *El capital tomo I*. Fondo de Cultura Económica.
- Molina, C., Carreño, M., Montoya, M., Herreño, D., Alarcón, Y., Sayas, R., y Álvarez, J. (2014). *Diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de Derecho de la Instituciones de Educación Superior en Colombia. Handbook*. Fondo Editorial Corporación Universitaria Remington, Asociación Colombiana de Facultades de Derecho y Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Molina, C., Carreño, M., González, V., Montoya, M., Arango, C., Goyes, I., Herreño, D., Alarcón, Y., Sayas, R., Ossa, A., y Huertas, O. (2017). *Lineamientos técnicos para los programas de Derecho en Colombia. Handbook*. Corporación Universitaria Remington, Asociación Colombiana de Facultades de Derecho y Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Obando, A. y González, J. (2014). *Diversidad y justicia social, la ciudadanía materialmente diferenciada*. Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.
- Pashukanis, Y. (1976). *Teoría general del derecho y marxismo*. Editorial Labor.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. McGraw Hill.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y la construcción del nuevo docente*. Pomares-Corredor.
- Stiglitz, J y Greenwald, B. (2019). *La creación de una sociedad del aprendizaje: nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. Planeta.
- Tapia, R. (2020). *Los Derechos fundamentales en operación*. Porrúa.
- Witker, J. (2008). *Metodología de la enseñanza del Derecho*. Porrúa.
- Wolcott, H. (1999). *Sobre la intención etnográfica*. Trotta.

Zuleta, E. (2020). *Educación y democracia*. Ariel.

Capítulos De Libros

Alexy, R. (2003). Derecho constitucional y derecho ordinario-jurisdicción constitucional y jurisdicción ordinaria, *Tres escritos sobre los derechos fundamentales y la teoría de los principios*, Bernal, C. (trad.), Universidad Externado de Colombia.

Ben David, J. (1972). El empresariado científico y la utilización de la investigación. En Barnes, B. (compl.), *Estudios sobre sociología de la ciencia*. (págs. 178-184). Alianza.

Guastini, R. (2001). La constitucionalización del ordenamiento jurídico italiano, trad. de Alonso Lujambio, en Carbonell, M. (ed.), *Neoconstitucionalismo(s)...*, cit., (págs. 49-74). Fontamara-UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Torres, J. (2020). Aproximaciones a una educación jurídica que camine hacia el buen vivir. En Tapia, R., Cañedo, R., González, T. y Mochi, P. (coord.), *El buen vivir desde una perspectiva económica y jurídica*. (págs. 234-252). Universidad Santiago de Cali y Universidad Autónoma del Estado de Guerrero.

Torres, J. (2021). La ciudadanía materialmente diferenciada y su incidencia en el derecho laboral y de la seguridad social en Colombia. En Obando, A. (comp.), *Diversidades y derechos diferenciados*. (págs. 127-147). Universidad Santiago de Cali, Editorial Dike y Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

Tesis

Cano, C. (2016). *Cambios y permanencia en la historia del curriculum universitario en Administración en Colombia 1940-2000*. (Tesis no publicada). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56691>

Ceballos, M. (2016). *Educación jurídica, abogados y movilidad social en Colombia* (Tesis no publicada). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/58172/1017153983.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Figuerola, T. (2011). *La enseñanza del Derecho más allá del formalismo*. (Tesis no publicada). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/11257/06698343.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Artículos en Revistas Académicas

Bocanegra, H. (6 de marzo de 2012). La enseñanza del Derecho y la formación de los abogados. *Revista republicana*, (12), 323-347. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/50/46>

Bonilla, D. (s.f.). El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica. http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2011_ensenanza-derecho-bonilla.php

Camargo, A. y Cifuentes, J. (13 de octubre de 2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7 (2), 26-37. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097/pdf_235

Castro, E. (2004). Perspectivas de la enseñanza clínica del Derecho en Colombia. *Revista opinión jurídica*, 3 (5), 161-168. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/1331>

- _____. (3 de mayo de 2006). La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. *Revista opinión jurídica*, 5, (9), 175-186.
<https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/847/795>
- Ceballos, M. (14 de diciembre de 2017). Educación jurídica y reproducción social en Colombia. *Estudios Socio-jurídicos*, 20, (1), 77-105.
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.5373>
- Clavijo, D. (11 de diciembre de 2014). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. *Revista Justicia*, (27), 185-212.
<https://doi.org/10.17081/just.3.27.327>
- Cobas, M. y Mirow, MC. (14 de octubre de 2015). Educación legal en los Estados Unidos I: Facultades de Derecho y el Juris Doctor. *Revista interamericana de Derecho de la Universidad de Miami*, 46, (1) 1-40.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2590335
- Companioni, V. (05 de marzo de 2018). Una revisión de algunos referentes en torno a la educación jurídica. *Revista pedagogía y sociedad*, 21, (51).
<https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/646>
- Courtis, Christian (2007). La educación clínica como práctica transformadora. Instituto Tecnológico Autónomo de México.**Error! Hyperlink reference not valid.**De la Cuesta, C. (2006). Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *cultura de los cuidados*. 10(20) 136-140. 10.14198/cuid.2006.20.19
- De Vivero, F. (01 de septiembre de 2014). La enseñanza del Derecho encaminada a formar abogados. *Revista de docencia universitaria*, 12(3) 111-125.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5493/5484>

- Díaz Barriga, F. (agosto de 2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 3(7) 23-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Duque, S. y González, E. (30 de junio de 2009). De la memorización y aplicación de la norma a la popularización del Derecho en la educación jurídica clínica: un reto para la didáctica universitaria. *Revista Unipluriversidad*, 9 (1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1840>
- Duque, S., González, E. y Quintero M. (01 de junio de 2012). La popularización del Derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social. *Revista estudios de Derecho LXIX*, (154) 289-300. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/18418>
- Espinosa, Y. (12 de julio de 2006). La educación jurídica a finales del siglo XX: la educación tradicional del Derecho como responsable de las limitaciones de sus profesionales en la transformación social en Colombia. *Rhec*, 9, 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015134>
- García, D., Sepúlveda, M. y Solano, N. (31 de diciembre de 2008). Hacia una nueva enseñanza del Derecho. *misión jurídica*, 1(1), 129-146. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/mjuridica/article/view/422>
- García, J. (septiembre de 2014). La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas. *Revista de docencia universitaria*, 12(3), 153-17. https://www.researchgate.net/publication/268509780_La_integracion_de_la_educacion_juridica_clinica_en_el_proceso_formativo_de_los_juristas
- García, M. (13 de septiembre de 2009). Sociología de la profesión jurídica. *Revista pensamiento jurídico*, 26, 237-251. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36566/38485>

- Gómez, G. (04 de junio de 2008). La pedagogía tradicional en las Facultades de Derecho en Colombia. *Revista vía iuris*, 5, 105-109.
<https://www.redalyc.org/pdf/2739/273921000006.pdf>
- Gómez, G. I. (01 de noviembre de 2015). ¿Abogados para la democracia o para el mercado?, repensar la educación jurídica. *Revista de Derecho*, 46, 225-256.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7866/1/GomezGabriel_2016_AbogadosDemocraciaMercado.pdf
- Gorqdokin, I. (25 de enero de 2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2691>
- López, D. (31 de marzo de 2015). El nacimiento del Derecho comparado moderno como espacio geográfico y como disciplina: instrucciones básicas para su comprensión y uso desde América Latina. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 26 117-159.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82442792004>
- Magendzo, A. (diciembre de 2003). Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 2(2), 19-27.
<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655>
- Manzo, M. (2008). La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6(11), 149-165.
http://www.Derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/11/la-influencia-de-la-educacion-juridica-en-la-formacion-valorativa-de-los-abogados.pdf
- Milnikova, M., Bychko, M., Komarevceva, I., Melnichuk, M. y Dzhanbidaeva, Z. (11 de octubre de 2019). Educación jurídica en el siglo digital: problemas y perspectivas. *Revista jurídica CUC*, 15(1), 301-320. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.15.1.2019.11>

- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), 53-62. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71916-4](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71916-4)
- Moreno, R. (30 de agosto de 2011). Argumentación jurídica, por qué y para qué. *Boletín mexicano de Derecho comparado*, 45,(113). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332012000100006
- Pérez, R. (28 de diciembre de 2016). Reformar la educación jurídica ¿tarea para Sísifo? *Revista pedagogía y didáctica del Derecho*, 3(1), 3-27. 10.5354/0719-5885.2016.41911
- Porras, J. (26 de abril de 2018). Análisis crítico a las prácticas jurídicas de los estudiantes de Derecho: el litigio estratégico como práctica alternativa e instrumento reivindicatorio de Derechos sociales en Colombia. *Revista trans-pasando fronteras*, 11, 83-119. <https://doi.org/10.18046/retf.i12.2932>
- Popkewitz, T. (15 de octubre de 2007). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11, (3). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711302.pdf>
- Rama, C. (julio de 2017). La tercera generación de regulaciones de la educación superior a distancia en América Latina. *Revista Diálogo Educativo* 17(54), 1085-1124. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154957003.pdf>
- Recalde, G., Luna, T. y Bonilla, D. (21 de junio de 2016). Justicia de pobres: Una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia. *Revista de la Universidad del Norte*, 47, 1-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/dere/n47/0121-8697-dere-47-00004.pdf>

- Robles, J. (2013). La cultura jurídica básica. Una propuesta para la educación jurídica. *Revista de la facultad de Derecho de México*, 63(260).
<http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2013.260.60687>
- Silva, G. (13 de febrero de 2009). Teoría sociológica sobre la profesión jurídica y administración de justicia. *Revista Prolegómenos: Derechos y valores*, 12(23) 71-84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401780>
- Timm, A. (2010). Entre formalismos y antiformalismos: algunas aproximaciones básicas. *Papeles de teoría y filosofía del derecho* 12.
<https://core.ac.uk/download/pdf/29401873.pdf>
- _____. (06 de junio de 2014). Antiformalismo jurídico, aproximaciones básicas. *Revista de Derechos fundamentales*, 11, 195-226.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5605970>
- Tröhler, D. (03 de abril de 2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Revista Profesorado* 21 202-234. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>
- Toro, S. (13 de julio de 2017). Conceptualización de currículum: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4, (11), 459-483.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115198>
- Valverde, F. (13 de diciembre de 2011). Pedagogía de la liberación de la educación opresora a la educación liberadora. Un vistazo a la educación del siglo XXI desde Paulo Freire. *Revista pensamiento actual Universidad de Costa Rica*, 11(16-17), 117-131.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/10457>

Vásquez, M. (2015). La calidad de la educación, reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de estudios latinoamericanos*, 60, 93-124.
<https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa *versus* teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (73).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637

Artículos De Revistas No Académicas

Rivadeneira, J. (22 de junio de 2019). Especiales semana del abogado. Los desafíos que enfrentan los programas de Derecho en Colombia. *Ámbito jurídico*.
<https://www.ambitojuridico.com/noticias/especiales/educacion-y-cultura/los-desafios-que-enfrentan-los-programas-de-Derecho-en>

Vargas, P. (17 de febrero de 2020). En tan solo una década se duplicó el número de abogados egresados en el país. *La República*. <https://www.asuntoslegales.com.co/consumidor/en-tan-solo-una-decada-se-duplico-el-numero-de-abogados-egresados-en-el-territorio-nacional-2965433#:~:text=Esta%20teor%C3%ADa%20se%20basa%20en,cifra%20se%20ubic%C3%B3%20en%2018.418>

Ponencias En Eventos Académicos

Aguirre, L. (3 de diciembre de 2012). Teoría crítica de la sociedad y formación de la ciudadanía: avances y desafíos de una investigación en curso. *III jornadas nacionales y I latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*.

<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/III->

[I/paper/viewFile/2989/1570](http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/III-I/paper/viewFile/2989/1570)

Camacho, E. (12 de octubre de 2016). La práctica docente en derecho tensión entre formalismo y antiformalismo jurídico. *VII Coloquio internacional de educación*.
<http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/243/153>

Ferry, G. (1993). Pedagogía de la Formación. https://isfd147-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formation_2.pdf

Informes Finales De Investigación

Torres, J y Zúñiga, S. (marzo de 2019). Implementación de la clínica jurídica en el centro de consultoría jurídica de la Universidad del Cauca. Fase I: Diseño Metodológico. *Colciencias, proyecto 4962*.

Normativa

Decreto 196 de 01 de marzo de 1971. Por el cual se dicta el estatuto del ejercicio de la abogacía.

<https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/2045453/DECRETO+196+DE+1971+PDF.pdf/15a9ad5b-bd77-46dc-b957-5c75861744f5?version=1.2>

Decreto 80 de 22 de enero de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67073>

Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles->

[229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf](#)

Ley 30 de 28 de diciembre de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de Educación

Superior. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

ANEXO

Tabla 2. Plan de Estudios y Créditos Programa de pregrado en Derecho Universidad del

Cauca 2011

No.	CO D	I SEMESTRE	IH CA D*	IH TI* *	CR ED	REQUISIT OS	COREQUI SITOS
1	Der 1 01	INTRODUCCION AL DERECHO	4	5	3		
2	Der 1 02	HERMENEÚTICA JURÍDICA	2	4	2		
3	Der 1 03	HISTORIA INSTITUCIONAL COLOMBIANA	4	5	3		
4	Der 1 04	HISTORIA DEL DERECHO E INSTITUCIONES JURÍDICAS	4	5	3		
5	LE ER F ISH	LECTURA Y ESCRITURA	4	2	2		
TOTAL SEMESTRE			18	21	13		

No.	CO D	II SEMESTRE	IH CA D*	IH TI* *	CR ED	REQUISIT OS	COREQUI SITOS
-----	---------	-------------	----------------	----------------	----------	----------------	------------------

6	Der 2 01	TEORÍA ECONÓMICA Y ECONOMIA COLOMBIANA	4	5	3		
7	Der 2 02	TEORIA DEL ESTADO	4	2	2	Der103	
8	Der 203	ARGUMENTACIÓN JURÍDICA	2	4	2		
9	Der 2 04	TEORIA DE LA CONSTITUCION Y DERECHO CONSTITUCIONAL	4	5	3	Der101, De r 103	
10	Der 2 05	PERSONAS Y TEORIA DEL NEGOCIO JURIDICO	4	5	3	Der101,Der 104	
11	Der 2 06	DERECHO PENAL GENERAL	4	5	3	Der101,	
TOTAL SEMESTRE			22	26	16		

No.	CO D	III SEMESTRE	IH CA D*	IH TI* *	CR ED	REQUISIT OS	COREQUI SITOS
12	Der 3 01	PRINCIPIOS, ESTRUCTURA DEL ESTADO Y REFORMA DE LA CONSTITUCIÓN	4	5	3	Der204	
13	Der 3 02	TEORIA GENERAL DEL PROCESO	4	5	3	Der101	

14	Der 3 03	BIENES	4	5	3	Der205	
15	Der 3 04	TEORÍA DEL DELITO	4	5	3	Der206	
16	Der 3 05	SOCIOLOGIA JURIDICA	4	5	3	Der202	
17	Der 3 06	TEORÍAS Y EPISTEMOLOGÍA DEL DERECHO	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			22	29	17		

No.	CO D	IV SEMESTRE	IH CA D*	IH TI* *	CR ED	REQUISIT OS	COREQUI SITOS
18	Der 4 01	DERECHOS CONSTITUCIONALES	4	5	3	Der301	
19	Der 4 02	OBLIGACIONES	4	5	3	Der303	
20	Der 4 03	DERECHO PROCESAL CIVIL GENERAL	4	5	3	Der302	
21	Der 4 04	DERECHO PENAL ESPECIAL	4	5	3	Der304	

22	Der 40 5	TEORÍA GENERAL DEL TRABAJO Y REGULACIONES JURÍDICAS	4	5	3	Der101	
23	Der 4 06	FILOSOFÍA DEL DERECHO	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			22	29	17		

No.	CO D	V SEMESTRE	IH CA D*	IH TI* *	CR ED	REQUISIT OS	COREQUI SITOS
24	Der 5 01	CONTRATOS PRIVADOS	4	5	3	Der402	
25	Der 5 02	DERECHO COMERCIAL GENERAL Y SOCIEDADES	4	5	3	Der402	

No.	CO D	V SEMESTRE	IH CA D*	IH TI* *	CR ED	REQUISIT OS	COREQUI SITOS
26	Der 5 03	DERECHO PROBATORIO	4	5	3	Der403	
27	Der 5 04	DERECHO DE LAS RELACIONES LABORALES	4	5	3	Der405	
28	Der 505	DERECHO INTERNACIONAL Y RELACIONES INTERNACIONALES	4	5	3	Der101	
29	Der 5 05	ELECTIVA SECTORIAL	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			22	29	17		

No.	COD	VI SEMESTRE	IHC AD*	IHT I**	CR ED	REQUISIT OS	COREQU ISITOS
30	Der6 01	DERECHO ADMINISTRATIVO GENERAL	4	5	3	Der401	
31	Der6 02	DERECHO DE FAMILIA	4	5	3	Der501	
32	Der6 03	DERECHO PROCESAL CIVIL ESPECIAL	4	5	3	Der503	
33	Der6 04	PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DEL DERECHO PROCESAL PENAL	4	5	3	Der404, Der302	

34	Der6 05	DERECHO LABORAL COLECTIVO	4	5	3	Der504	
35	Der6 06	ELECTIVA SECTORIAL	2	4	2		
36	Der6 07	SEMINARIO DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			24	33	19		

N o.	COD	VII SEMESTRE	IHC	IHT	CR	REQUISIT	COREQ
			AD*	I**	ED	OS	UISITOS
37	Der7 01	ESTRUCTURA DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	4	5	3	Der601	
38	Der7 02	CONTRATACIÓN ESTATAL Y RESPONSABILIDAD EXTRA CONTRACTUAL	4	5	3	Der601	
39	Der7 03	DERECHO COMERCIAL TITULOS VALORES	4	5	3	Der502	
40	Der7 04	ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL PROCESO PENAL	4	5	3	Der604	
41	Der7 05	DERECHO PROCESAL LABORAL	4	5	3	Der403,Der 605	
42	Der7 06	ELECTIVA SECTORIAL	2	4	2		
43	Der7 07	ACTIVIDAD O PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			24	33	19		

N o.	COD	VIII SEMESTRE	IHC AD*	IHT I**	CR ED	REQUISITOS	COREQ UISITOS
44	Der8 01	PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO	4	5	3	Der403,Der701	
45	Der8 02	ORALIDAD PROCESAL	4	5	3	Der704,Der603	
46	Der8 03	DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL	4	5	3	Der605	
47	Der8 04	CONSULTORIO JURIDICO I	6	6	4	Der603,Der602,Der705	
48	Der8 05	ELECTIVA SECTORIAL	2	4	2		
49	Der8 06	ACTIVIDAD O PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			22	29	17		

No .	COD	IX SEMESTRE	IHC AD*	IHT I**	CR ED	REQUISITOS	COREQUISITOS
50	Der9 01	DERECHO PRIVADO SUCESIONES	4	5	3	Der602	
51	Der9 02	CRIMINOLOGIA	4	5	3	Der704	
52	Der9 03	CONSULTORIO JURIDICO II	6	6	4	Der705	
53	Der9 04	ELECTIVA SECTORIAL	2	4	2		

54	Der9 05	ACTIVIDAD O PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			18	24	14		

N O .	CO D	X SEMESTRE	IH CA D	IH TI* *	CR ED	REQUISITOS	COREQUISITOS
5 5	Der 1 001	ETICA PROFESIONAL	4	5	3		
5 6	Der 1 002	C. JURIDICO III/ C. DE CONCILIACIÓN/ C. DE ATENCIÓN A PROBLEMAS DE INTERÉS PÚBLICO	6	6	4	Der801,Der70 4	
5 7	Der 1 003	ELECTIVA SECTORIAL	2	4	2		
TOTAL SEMESTRE			12	15	9		

DIMENSI ON CULTURA L	ELECTIVAS FISH	12	6	6
	DEPORTE FORMATIVO			
	SUFICIENCIA EN IDIOMA			
	TOTAL AREA CULTURAL	12	6	6
REQUISITOS	PREPARATORIOS			

DIMENSI ON DE GRADO	ELECTIVAS FISH	12	6	6
	JUDICATURA O TRABAJO DE GRADO			10

TOTALES	218	274	174
----------------	------------	------------	------------

***IHCAD: Intensidad Horaria Con Acompañamiento Docente**

**** IHTI: Intensidad Horaria Con Trabajo Independiente**