

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ  
FONDO EDITORIAL

# LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO

**AUTORES:**

LUCAS CORREA MONTOYA  
ANA MARÍA FERGUSSON TALERO  
CÉSAR AUGUSTO MOLINA SALDARRIAGA  
JORGE EDUARDO VÁSQUEZ SANTAMARÍA



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ**  
**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICO**  
**COMFENALCO – CARTAGENA**

# **LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO**

**Autores:**

Lucas Correa Montoya  
Ana María Fergusson Talero  
César Augusto Molina Saldarriaga  
Jorge Eduardo Vásquez Santamaría

**Compilador:**

Lucas Correa Montoya

**Coordinación logística:**

Paola Andrea Cataño Gómez  
Jorge Eduardo Vásquez Santamaría

# **LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO**

ISBN: 978-958-8399-22-5

Corrección de estilo:  
Luz Ofelia Jaramillo A.

Diseño y diagramación:  
Carlos Hernando Zapata Sepúlveda

Fotografía de carátula:  
Lucas Correa Montoya

Impresión:  
Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia  
Prohibida la reproducción total o parcial

Número de ejemplares: 200

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, éstos no comprometen, en ningún sentido, a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

# CONTENIDO

<b>Prólogo / Omar Alfaro Villanueva</b> .....	7
<b>Introducción. La enseñanza clínica del Derecho, retos actuales de las facultades de Derecho / Lucas Correa Montoya</b> .....	13
<b>PRIMERA PARTE. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO Y LO ACADÉMICO</b> .....	19
<b>Capítulo uno. La enseñanza del Derecho en Colombia / Ana María Fergusson Talero</b> .....	21
La consolidación del formalismo jurídico en la enseñanza del Derecho en Colombia: 1886 a 1930 .....	28
¿Vientos de transformación en la enseñanza del Derecho en Colombia? 1930 a 1946.....	38

Nuevos marcos normativos y nueva propuesta de facultad para la enseñanza del Derecho en Colombia: 1946 a 1991.	50
Conclusiones.....	66

**Capítulo dos. Fundamentos de la enseñanza clínica del Derecho / César Augusto Molina Saldarriaga ..... 73**

Fundamentos teóricos .....	74
Positivismo sociológico: H.L.A. Hart .....	81
Teoría de los campos .....	87
Fundamentos metodológicos .....	93
Modelo heteroestructuralista .....	93
Modelo autoestructuralista .....	95
Método clínico .....	98

**Capítulo tres. La enseñanza clínica del Derecho: transformando la forma de enseñar y ejercer el Derecho / Lucas Correa Montoya y Jorge Eduardo Vásquez Santamaría ..... 105**

Precisiones iniciales .....	105
Enseñanza clínica del Derecho en la dicotomía teoría-práctica .....	107
El método clínico y las clínicas jurídicas .....	110
Método clínico de enseñanza del Derecho .....	112
Las clínicas jurídicas .....	119
Consideraciones finales .....	123

**SEGUNDA PARTE. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO Y LA INVESTIGACIÓN ..... 127**

**Capítulo uno. Investigación jurídica por medio de la enseñanza clínica del Derecho / Lucas Correa Montoya y Jorge Eduardo Vásquez Santamaría ..... 129**

Investigación científica .....	131
Una clínica que investiga: sistematización del proceso ...	137

Un problema social, tantos casos como sujetos y derechos .....	138
Noticia del caso .....	140
Recepción del caso .....	141
Concepto de viabilidad y ponencia clínica del caso..	142
Realizar el debate clínico .....	143
Identificación de la problemática jurídica .....	145
Concertar los objetivos del proceso clínico de investigación .....	147
Construir el marco teórico que fundamenta el proceso clínico .....	148
Decisión clínica de tramitar el caso .....	150
Formular la estrategia de litigio de alto impacto .....	153
Implementación de la estrategia de litigio .....	155
Evaluar los productos e impacto esperados .....	156
Ideas finales .....	158

## **TERCERA PARTE. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO Y SU PROYECCIÓN SOCIAL .....**

<b>Capítulo uno. Consultorios jurídicos gratuitos y clínicas jurídicas de interés público: espacios de enseñanza práctica del Derecho / Jorge Eduardo Vásquez Santamaría .....</b>	<b>163</b>
Los consultorios jurídicos en Colombia .....	168
Las clínicas jurídicas de interés público .....	177
La universidad, punto de convergencia; la sociedad, escenario de proyección .....	178
Conclusión .....	184
<b>Capítulo dos. Litigio de alto impacto por medio de una clínica jurídica / Lucas Correa Montoya .....</b>	<b>187</b>
Definición del litigio de alto impacto .....	188
Los componentes del litigio de alto impacto en una clínica jurídica .....	192
Componente jurídico .....	193

Componente político .....	197
Componente comunicativo .....	199
El papel de lo jurídico en el ejercicio del litigio de alto impacto .....	204
El desarrollo del litigio de alto impacto en una clínica jurídica .....	209
Consideraciones finales .....	215
<b>Bibliografía .....</b>	<b>219</b>
<b>Nota sobre los autores.....</b>	<b>234</b>

# PRÓLOGO

Una revolución científica, si nos ajustamos a la definición de Thomas Kuhn (1971), es la reformulación de una estructura de conocimientos y concepciones de la realidad. Una nueva idea que sólo se limita a acrecentar el bagaje de conocimientos preexistente no es revolucionaria. Por el contrario, sí lo es aquella que cuestiona las bases en que se asienta dicha estructura, obligándola a reformularse o demolerse y reconstruirse desde sus cimientos.

¿Es la enseñanza clínica del Derecho un discurso revolucionario, en los términos antes planteados?

La enseñanza clínica del Derecho, desarrollada desde hace más de una década en las facultades de Derecho de nuestra variopinta Latinoamérica, representa una experiencia formativa de la mayor importancia y necesidad, puesto que permite superar las limitaciones propias de una formación académica marcada por la tradición jurídica continental positivista, o *Civil Law*.



Desprovista ya totalmente de significancia médica —aunque fue la práctica galena la que le dio origen en las universidades de Estados Unidos en la década de los años sesenta—, la enseñanza clínica del Derecho es una experiencia destinada esencialmente a desarrollar destrezas prácticas en los estudiantes. Pretende complementar la formación estrictamente dogmática recibida en los claustros universitarios, con la experiencia práctica obtenida de la defensa de ciertos casos ante el sistema de justicia, convirtiéndose los juzgados y las cortes en los nuevos laboratorios donde se pone a prueba la capacidad del futuro abogado. De esta manera, teoría y práctica articulan una relación de retroalimentación: la teoría otorga insumos para el adecuado ejercicio práctico, mientras que éste pone a prueba a la teoría, enfrentándola a las nuevas necesidades sociales —extraídas del propio caso concreto—, sometiendo a escrutinio sus conceptos y obligándola a replantearse permanentemente, en aras de dar respuestas eficaces ante las demandas sociales de los nuevos tiempos.

Hasta aquí, no habría mayor diferencia entre enseñanza clínica del Derecho y la práctica pre-profesional que desarrollan los estudiantes en las oficinas de abogados. La diferencia estriba en los valores agregados que brinda esta metodología:

1. Formación en valores constitucionales y democráticos; sustrato deontológico desarrollado gracias a que los tópicos defendidos son *intereses públicos*.
2. Un entrenamiento espartano en la metodología de la investigación jurídica.

De esta manera, la enseñanza clínica del Derecho busca y logra transformar nuestra sociedad, desterrando aquella formación profesional que únicamente garantiza la producción en serie de abogados operadores del Derecho; suerte de entes autómatas limitados a instrumentalizar, de la forma más técnica posible y siempre en beneficio de sus clientes, las herramientas jurídicas que les franquea el sistema, carentes de espíritu crítico y vocación por el cambio social. Por el contrario, la generación de abogados formados bajo la influencia de la enseñanza clínica del Derecho se convierte en auténtica protagonista del cambio social. Estos nuevos abogados no egresan de las aulas creyendo que el ordenamiento positivo constituye la quintaesencia de lo jurídico o preocupados únicamente en satisfacer los intereses particulares de cada caso. Su forma de enfrentar la vida profesional es mucho más rica, pues cuentan con sólidas destrezas legales forjadas en el fragor del litigio, son diestros en el manejo de la metodología de investigación jurídica y —lo más trascendente— portan una sólida formación en valores democráticos y compromiso social. Se asegura así una generación de abogados estrategas y socialmente comprometidos con el cambio social.

Luego de estas reflexiones, me atrevo a concluir que la propuesta de la enseñanza clínica del Derecho tiene mucho de revolucionario. Su discurso postula la reformulación de los cánones tradicionales de la enseñanza jurídica, cuestionando —y destruyendo, si es preciso— los esquemas pedagógicos preestablecidos y amparados por la cuestionable autoridad que otorga su práctica reiterativa de décadas, defendida desde los

claustros universitarios por el cuerpo docente más conservador, para el cual la sola idea de “cambio” o “reforma” suena casi subversiva. No hay duda alguna de que un compromiso así de valiente, determinado a enfrentar núcleos académicos de poder preestablecidos y concepciones conservadoras del Derecho, es un acto revolucionario.

Profundamente comprometida con la línea de pensamiento descrito, convencida de su trascendencia y necesidad en la formación de la nueva generación de profesionales del Derecho, la presente publicación se consagra al tópico de la enseñanza clínica del Derecho. Es un esfuerzo colectivo que se origina en la iniciativa de profesionales vinculados con el quehacer clínico de la Fundación Universitaria Luis Amigó y la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena, con participación de profesionales de la Universidad de Medellín y de la Universidad de Los Andes de Bogotá. Los artículos difundidos son aportes académicos de estudiantes y docentes, participantes todos ellos del método clínico de enseñanza, con la novedad de que se incorporan aportes tanto colombianos como de otras latitudes latinoamericanas.

Como se aprecia, este libro viene a llenar un vacío en la producción académica colombiana y, me atrevo a pensar, probablemente latinoamericana. No se limita a difundir las bondades del método en sí, sino que se constituye además en un espacio democrático y sugerente en el que abogados de diversas latitudes intercambian ideas en términos de igualdad.

Los que acudamos a sus páginas hallaremos con seguridad los insumos para inspirar y fortalecer la acción futura de la Red de Clínicas Jurídicas de Acciones de Interés Público de la Región, a la que nos debemos.

Bienvenida sea, entonces.

Omar Alfaro Villanueva\*

\* Abogado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Egresado de la Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional por la misma casa de estudios. Diplomado en Teoría de la Argumentación Jurídica por la Universidad Castilla-La Mancha, España. Ex miembro asesor de la Clínica Jurídica de Acciones de Interés Público de la Pontificia Universidad Católica del Perú y profesor adjunto del Seminario de Teoría General del Derecho. Ha sido miembro del equipo de la Secretaría Técnica de la Comisión Especial de Reforma Integral de la Justicia en el Perú (Ceriajus). Abogado asociado del Estudio López Flores & Asociados. Abogados y Consultores. Se desempeña actualmente como asesor principal en el Congreso de la República del Perú. Contacto: oalfaro@servanlopez.com.



# INTRODUCCIÓN

## LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO, RETOS ACTUALES DE LAS FACULTADES DE DERECHO

El nacimiento de la enseñanza clínica del Derecho, como estrategia de formación para la enseñanza del derecho, se le atribuye al texto de Jerome Frank titulado *Why Not a Clinical Lawyer School?* (1933), en el cual proponía, como una crítica al modelo académico–pedagógico norteamericano de la época, el estudio del Derecho a partir de prácticas en casos reales, tal como lo hacían los estudiantes de las facultades de Medicina.

Derivado de la escuela del Realismo Jurídico Norteamericano y como producto de la introducción de estrategias propuestas por modelos estadounidenses, como los programas del Proyecto sobre Derecho y Desarrollo –promovido por la Fundación Ford, al que luego se adheriría la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos–, se promovió en América Latina la creación de clínicas jurídicas con la adopción del modelo que venía funcionando en Estados Unidos desde los años treinta, propuesto por Frank (1933).

Sin embargo, no es sino hasta los años sesenta cuando las clínicas jurídicas comienzan su potencial desarrollo como estrategia de pedagogía universitaria, y es en los años ochenta, con la publicación de *The Lawyering Process* (Bellow & Moulton, 1981), cuando se da verdadera importancia al aspecto teórico de la enseñanza clínica.

Finalmente, es en los años noventa cuando el desarrollo teórico de la enseñanza clínica del Derecho se perfecciona con la presentación de dos informes, que constituirían luego los documentos claves a partir de los cuales se comienza a repensar el desarrollo del método de enseñanza clínica. Estos dos informes serán el *Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica*, de 1991, y el informe del Bar Association, de 1992, *Legal Education and Professional Development: an Educational Continuum*, también conocido como el *Informe MacCrate (MacCrate Report)*.

En este escenario, la enseñanza clínica del Derecho ha logrado tomar las riendas de la educación en algunas escuelas y facultades de Derecho de Latinoamérica con el apoyo de diversos organismos de carácter internacional, entre ellos la Unesco, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la Unión Europea, la Fundación Ford y la Fundación Soros, así como gobiernos nacionales y locales.

El ejercicio no ha sido sencillo, y la enseñanza clínica del Derecho se ha visto enfrentada a diversos obstáculos de índole administrativa dentro de la estructura universitaria: la ausencia de recursos suficientes para sufragar los gastos que demanda y

la escasez de profesores en relación con el número de alumnos de las escuelas y facultades, entre otros.

Plantea Courtis (2003) que un sustento, discurso o base teórica de las actividades y de la enseñanza clínica del Derecho en sí misma, junto con el logro de una articulación con la dimensión institucional en la que ésta se enmarca, son condiciones necesarias que hay que tener presentes para el posicionamiento de una clínica jurídica y por tanto son presupuestos necesarios, mas no suficientes, para el éxito y sostenibilidad de la experiencia. Se requiere, como se planteará a lo largo de este texto, un cambio de fondo en la forma como se entienden el Derecho, su enseñanza y su ejercicio, superando el formalismo hacia técnicas activas y socialmente integradas de enseñanza y ejercicio del mismo.

Para superar algunos de estos obstáculos y lograr los cambios requeridos se ha fomentado el trabajo en redes de clínicas, que comparten experiencias, logros, obstáculos e información relevante respecto de los casos que tramitan, hasta el punto de presentarse *amicus curiae* internacionales. De estas redes se pueden destacar la Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Red Latinoamericana de Clínicas de Acciones de Interés Público, las clínicas del programa Open Society de la Fundación Soros, que extiende sus alianzas a través de la Global Alliance for Justice Education (GAJE).

La enseñanza clínica del Derecho se presenta actualmente llena de retos en su implementación y aplicación en las



instituciones. Siguiendo la experiencia expuesta por Londoño (2003) resulta necesario aumentar el acceso a medios de comunicación que socialicen y divulguen el impacto de la experiencia clínica. Es necesario también avanzar en la interdisciplinariedad que exige la complejidad de los problemas sociales que se tramitan. Resulta imprescindible, además, crear vínculos de trabajo con organizaciones de la sociedad civil y otras de participación social y control ciudadano.

Para que a partir de la enseñanza clínica del Derecho se logren aportes académicos importantes y relacionados con su quehacer, es necesario realizar su propia conceptualización del interés público como guía teórica para la selección de los casos y el desarrollo de las actividades clínicas, entre otras conceptualizaciones que sean pertinentes.

Finalmente, en opinión de Londoño (2003), las actividades enmarcadas en la enseñanza clínica del Derecho deben implementar acciones pedagógicas comunitarias y con otros agentes, jueces, funcionarios administrativos, entre otros.

El presente texto es el resultado de un esfuerzo colectivo y de un proceso de formación clínica y de ejercicio clínico del Derecho que comenzó en 2004 en la Universidad de Medellín (Colombia) y que hoy en día se expande a otras instituciones y regiones del país.

Su objetivo central es presentar, desde las elaboraciones, reflexiones y aprendizajes de estudiantes y docentes, formados y formadores en la enseñanza clínica del Derecho, el desarrollo metodológico de ésta, el método clínico y las clínicas jurídicas, enmarcadas en las facultades de Derecho.

Esta publicación parte de la idea de que la enseñanza clínica del Derecho es una experiencia formativa abierta, maleable, que fundamentalmente responde a realidades sociales e institucionales, y que, por tanto, tiene como una de sus principales características la capacidad de adaptarse y reinventarse para cumplir con sus objetivos.

A diferencia de otros textos que se refieren a la enseñanza clínica del Derecho, la presente publicación no es una síntesis o reseña de casos desarrollados, sino que es, por el contrario, una reflexión sobre la historia, desarrollo, retos y alcances de la misma. Así, el texto es un esfuerzo por depurar las prácticas llevadas a cabo en casi cuatro años de actividades, de forma que sea un punto de partida para aquellos que se aventuran en procesos similares, dejando abierto el debate en todos y cada uno de los puntos que se tratan en el texto.

La estructura interna del libro responde a la lógica de las funciones sustantivas de la educación superior en Colombia, en la cual se enmarcan actualmente la gran mayoría de las clínicas jurídicas. Así, en la primera parte se aborda la relación de la enseñanza clínica del Derecho con la función académica, y encontramos una interesante reflexión histórica y normativa sobre la enseñanza del Derecho en Colombia, así como un capítulo que aborda el formalismo jurídico y las influencias europeas en la educación jurídica y esboza el contexto al que se enfrenta la enseñanza clínica del Derecho en este país. Adicionalmente encontramos otro capítulo donde se desarrollan sus fundamentos teóricos y metodológicos y, para finalizar esa primera parte, otro en el que se desarrollan los aportes de la

enseñanza clínica del Derecho dentro de la educación superior colombiana.

La segunda parte del libro explora la relación entre la enseñanza clínica del Derecho y la investigación y, por tanto, aborda la posibilidad de realizar investigación jurídica en el desarrollo de esta experiencia formativa; dicho texto supera las discusiones metodológicas y presenta una interesante sistematización del quehacer clínico y su impacto.

La última parte del texto desarrolla los aportes de la enseñanza clínica del Derecho a la proyección social universitaria. En primer lugar se presenta un capítulo que reflexiona sobre las relaciones entre la enseñanza clínica del Derecho y los consultorios jurídicos; y, finalmente, el último capítulo sistematiza y describe el desarrollo del litigio de alto impacto por medio de las clínicas jurídicas.

Esperamos que este texto se convierta en una útil fuente de consulta para docentes y estudiantes inquietos por las nuevas metodologías y experiencias de formación en Derecho, así como para docentes y estudiantes preocupados por el impacto de la formación jurídica integral y su repercusión en el contexto.

Lucas Correa Montoya

# **PRIMERA PARTE**

## **LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO Y LO ACADÉMICO**



# CAPÍTULO UNO

## La enseñanza del Derecho en Colombia

*Ana María Fergusson Talero*

La enseñanza del Derecho es un tema que, por más de un siglo, ha sido estudiado por abogados y académicos pertenecientes a la comunidad jurídica colombiana. En diversos seminarios, conferencias y organizaciones, así como en varios textos académicos, se ha descrito, analizado y criticado en detalle. Por tanto, se ha estudiado el rol de los profesores y estudiantes de Derecho, los planes de estudio, la metodología de enseñanza, las doctrinas y teorías que la han influenciado y la normativa que ha regido la materia. Además, se han presentado diagnósticos y propuestas para tratar de mejorar su calidad y el debate se ha enriquecido con el análisis de lo sucedido en Latinoamérica o por fuera de ésta.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sobre estos temas ver, entre otros: Silva, G. (2001) *El mundo real de los abogados y la justicia*, Bogotá,: Universidad Externado de Colombia; Martínez Peñaranda, Y. (1981), *Los estudios de Derecho en la práctica*. Tesis de grado [no publicada]. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho; Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia. (1995). *El*

Estos documentos han sido fundamentales para incentivar el análisis sobre la forma como son educados los abogados en nuestro país y para identificar las debilidades, retos y fortalezas que ha tenido la enseñanza del Derecho y las propuestas que existen para mejorarla. El estudio de cómo ha operado la educación jurídica en Colombia es relevante si se tiene en cuenta que ésta es la etapa inicial de la vida profesional del abogado, cuando adquiere algunos conocimientos, habilidades y destrezas básicas que determinarán su accionar cuando ejerza la profesión.<sup>2</sup>

Así pues, con el ánimo de aportar al análisis de la educación jurídica en Colombia, en el año 2008 se presentó la investigación denominada “La enseñanza del Derecho en Colombia”.<sup>3</sup> El

*abogado en el tiempo de la gente: realidad y prospectiva de la enseñanza del Derecho en Colombia.* Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho; Galindo Pinilla, C.; López Guerra, G. & Rey Betancourt, M.. (1987). *Documento sobre reforma de los estudios de Derecho en el país. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Historia, reflexiones, reformas. Situación actual.* Bogotá: Facultad de Derecho, Universidad Nacional.; Villamil Ardila, C. (2001) *Aproximación histórica a la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

<sup>2</sup> Sobre la importancia de conocer qué ocurre durante la etapa de formación de los abogados, Guillermo Nannetti (2008, octubre y noviembre) afirmaba: “[...] yo quisiera que meditarais ahora sobre la trascendencia que tienen los sistemas educacionistas en la vida de una nación. Ellos forman el espíritu colectivo, determinan las capacidades de un pueblo para la acción y para la iniciativa, modifican y mejoran las costumbres e influyen, por consiguiente en las relaciones sociales y políticas. [...] si aplicamos estas palabras a las facultades de Derecho, de donde surgen los estadistas y los sociólogos, los magistrados y los jueces, se hará evidente la grave trascendencia que tiene la implantación de un método propicio en los estudios jurídicos” (p.37).

<sup>3</sup> Esta investigación fue presentada por la autora como trabajo de tesis para el grado de Maestría en Derecho de la Universidad de los Andes (marzo de 2008). Dos copias se encuentran disponibles para consulta en la biblioteca de dicha universidad.

presente capítulo es una breve síntesis de los principales hallazgos y conclusiones de dicha investigación. En ella se hizo una reconstrucción histórica de la enseñanza del Derecho en el país, con el fin de describir y analizar sus características predominantes, los intentos que han existido para transformarla y sus relaciones con el sistema de educación superior en general, así como con el contexto político y social de cada momento histórico estudiado.

Debido a la gran amplitud del tema, el trabajo fue delimitado en su alcance así: la investigación abarca el período comprendido entre 1886<sup>4</sup> y 1991,<sup>5</sup> por constituir ambas fechas hitos históricos

<sup>4</sup> Se inicia en 1886 debido a que en esta fecha confluyen una serie de factores que hacen de ésta un hito para el presente estudio, como: 1. Se expidió la normativa que reglamentó el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional a la cual debían acogerse las demás universidades del país; 2. Mediante la ley 122 de 1880 se autorizó la contratación de profesores extranjeros en Colombia para que, entre otros, revisaran los planes de estudio de las facultades de Derecho; 3. En 1887 se adoptó el Código Civil, el cual sirvió para organizar y sistematizar la normativa relativa a esta materia y para construir una identidad jurídica en Colombia; 4. Hacia 1880 se implementó el proyecto político de la Regeneración, y en 1886 se expidió una nueva constitución, a través de la cual se implementó la centralización política y descentralización administrativa, y se adoptaron normas que llevaron a una mayor intervención del Estado en la educación y a que ésta tuviera un carácter confesional.

<sup>5</sup> Se pone fin en 1991 debido a que en ese momento ocurrieron sucesos que marcaron una ruptura con lo ocurrido hasta entonces: 1. La comunidad jurídica colombiana empezó a estudiar autores extranjeros cuyas ideas desestabilizaron la doctrina formalista tradicional que había predominado en el país hasta la época, tales como Hans Kelsen, H. Hart, R. Dworkin y R. Alexy; 2. Se implementaron nuevos mecanismos pedagógicos para desarrollar en los estudiantes destrezas y habilidades requeridas para el ejercicio de la profesión y para vincular el conocimiento teórico con la realidad, como las clínicas de interés público, el aprendizaje basado en problemas, y la investigación; 3. En 1991 se expidió una nueva Constitución que alteró el marco general que rige la investigación de los cien años



de la educación jurídica. El trabajo se centra en el estudio de las principales normas que regularon la enseñanza del Derecho en Colombia en dicho período<sup>6</sup>, en los planes de estudio de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional<sup>7</sup> para el período de 1886 a 1946, y en los la de Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes para el de 1946 a 1991.<sup>8</sup>

anteriores. Se puso punto final al centralismo, al intervencionismo de Estado y al confesionalismo y se dio inicio a un esquema caracterizado por la profundización de la descentralización administrativa, la primacía de los derechos fundamentales y garantías constitucionales, dentro de las cuales están la libertad de cultos y la autonomía universitaria, así como por una nueva comprensión de la norma jurídica, ya no como ente abstracto y general, sino como reflejo y medio de articulación con la realidad.

<sup>6</sup> Esta carrera ha sido una de las más reglamentadas dentro del Sistema de Educación Superior. Al respecto, Yanick Martínez (1981), en su tesis *Los estudios de Derecho en la práctica*, afirma: “Es la más reglamentada, porque en ella se regula el número de materias que la componen, el orden en que deben impartirse dentro de ella (sic), y lo es también porque continuamente se modifican sus reglas, llegando a dictarse en una década más de diez decretos que de alguna manera inciden sobre su desarrollo” (s.p.).

<sup>7</sup> La Universidad Nacional se seleccionó debido a que ocupó un lugar central en el sistema de educación superior colombiano desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX, pues por decreto se estableció que los planes de estudio de sus facultades eran el referente que debían tener las demás instituciones de educación superior para crear los propios. Además, en esta institución se educaron y trabajaron un gran número de personas que protagonizaron los principales hechos de la vida política del país en los primeros cincuenta años del siglo XX, lo que la convirtió en un referente obligado para el análisis de la realidad nacional. Así mismo, esta institución fue directamente afectada por los cambios que los partidos Conservador y Liberal realizaron al sistema de educación superior. Durante la época de la Regeneración y la Hegemonía Conservadora esta institución estuvo bajo el control del gobierno y de la Iglesia Católica. En el período de gobierno liberal los controles estatales disminuyeron, se suprimió el carácter confesional obligatorio de la educación, se impulsó la participación de profesores y estudiantes en el gobierno universitario, y se dio impulso a nuevas áreas del Derecho y disciplinas, como el derecho social y las ciencias políticas.

<sup>8</sup> La Universidad de los Andes fue seleccionada porque la misma ejemplifica uno de los nuevos modelos de universidad privada que surgieron a mediados del siglo XX en Colombia: aquel que seguía patrones norteamericanos. Se

Es de notar que para tener una mejor comprensión del contexto en el que se expedían las normas sobre la enseñanza del Derecho y los planes de estudio de las facultades mencionadas, e igualmente para mostrar cómo fueron afectados por lo que estaba sucediendo en el país, esta investigación fue complementada con una breve descripción de las principales características y dinámicas que, en materia de educación superior y en el ámbito social, político y económico del país, tuvieron incidencia en el objeto de estudio.

Al llevar a cabo el análisis antes descrito, se encontró que en el período estudiado la enseñanza del Derecho en Colombia se caracterizó por ser principalmente formalista, lo cual se reflejó en los siguientes aspectos: (1). La metodología de enseñanza consistía en la transmisión de información del docente a los estudiantes por medio de clases magistrales, para que éstos la memorizaran y le dieran aplicación en su ejercicio profesional; (2). La información transmitida principalmente se refería a los contenidos de las leyes y códigos —especialmente el civil— y a los conceptos jurídicos; (3). Los planes de estudio no contenían

prefirió escoger esta universidad y su Facultad de Derecho frente a otras que pudieran ser representativas del otro modelo en vigor desde mediados del siglo XX —el confesionalista— por un motivo fundamental: desde sus inicios, la Universidad de los Andes y su Facultad de Derecho tuvieron como objetivo central transformar la metodología de enseñanza que imperaba en la época. La primera buscó reemplazar la metodología de clase magistral por otra en la cual se le diera un papel central al estudiante y la segunda, además, pretendió dar un giro a la enseñanza formalista del Derecho para garantizar que los estudiantes lo comprendieran como un instrumento dinámico, vinculado a su contexto de aplicación y capaz de promover el cambio social. Para alcanzar esto se consideraba fundamental promover la interdisciplinariedad de los estudios de Derecho y que el alumno tuviera una participación activa en su educación.

asignaturas de otras disciplinas diferentes al Derecho; y (4). No se aplicaban metodologías activas de aprendizaje.

En la consolidación de este modelo de enseñanza tuvieron influencia la escuela de la exégesis francesa y el conceptualismo alemán: movimientos que fueron estudiados por los juristas colombianos desde finales del siglo XIX.<sup>9</sup> La primera llevó a que se le otorgara gran importancia a la ley —en especial al Código Civil—y a que se defendiera la idea de que ésta era completa, unívoca y coherente. Además, incentivó la creación de textos de enseñanza llamados *glosas* y *conferencias*, los cuales contenían una breve exposición de cada uno de los artículos que estaban consagrados en leyes y códigos. El conceptualismo alemán fortaleció la idea del carácter completo y sistemático del sistema jurídico, pero no a partir de la ley sino de los conceptos jurídicos. Esta escuela consideraba que a partir de la inducción de conceptos jurídicos abstractos y generales se podían comprender todos los hechos sociales que tenían relevancia jurídica. Tales ideas fueron plasmadas en textos de enseñanza denominados *tratados*, los cuales contenían los conceptos jurídicos identificados de cada área del Derecho.

No obstante el fuerte arraigo de los postulados formalistas descritos, se encontró que algunos abogados y académicos mantuvieron e impulsaron un fuerte discurso que defendía la idea de que la enseñanza formalista del Derecho era insuficiente para la formación de los abogados, en especial, al final de la década de los años veinte y durante las décadas de los años

<sup>9</sup> Al respecto, ver: López, D.E. (2004) *La teoría impura del Derecho*. Bogotá, Colombia: Editorial Uniandes, Legis, Unal. p. 218.

treinta, sesenta y setenta. Estos detractores del formalismo jurídico consideraban que la transmisión y memorización de información jurídica eran herramientas limitadas para educar abogados y que el Derecho no podía entenderse como un sistema autorreferente, completo, coherente y unívoco. Además, consideraban que para que el abogado pudiera tener un mejor conocimiento de la realidad social, debía tener una formación que le permitiera conocer las relaciones del Derecho con otras disciplinas y analizar los diferentes efectos de la aplicación de las normas a casos concretos.

Para alcanzar este objetivo, consideraban que era necesario reformar los planes de estudio e incluir materias de las ciencias sociales para ofrecer al estudiante una formación integral. También se creía importante vincular el conocimiento teórico con la práctica<sup>10</sup> e implementar metodologías activas de aprendizaje que permitieran a los estudiantes el desarrollo de habilidades y destrezas —diferentes al memorismo— como la elaboración de memoriales, demandas y conceptos, e incluso la investigación.

<sup>10</sup> La articulación de la enseñanza teórica y práctica se convirtió en un aspecto central de los debates realizados en torno a la enseñanza del Derecho. En este sentido Héctor Fix-Zamudio (1976) afirma: “[...] la enseñanza práctica, en general, debe considerarse como un complemento indispensable de la teórica. Ésta nos enseña a conocer, aquélla a hacer, por lo que no se concibe una separación diametral entre estos dos tipos de enseñanza, sino, por el contrario, una mutua y recíproca conjugación” (p. 136). Más adelante, en este mismo texto, el autor afirma que: “En realidad una inclinación excesiva por la enseñanza teórica como ha ocurrido tradicionalmente o bien por la práctica, como se ha pretendido en época reciente, resulta perjudicial para la formación armónica de los estudiantes de derecho, los cuales deben recibir una enseñanza equilibrada, ya que la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación, y la última sin la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización” (p. 153).

Esto principalmente se realizó a través de la asignatura de Práctica Forense, del período de práctica en la oficina de un abogado, del consultorio jurídico y de los seminarios de investigación.

Así las cosas, desde 1886 hasta 1991, en Colombia se vivió una tensión continua entre la tradición formalista de la enseñanza del Derecho y las propuestas para transformarla, hecho que llevó a que existieran momentos en los que prevaleció la primera, otros en los que fue preponderante la segunda y a que, al final del recorrido estudiado, se generara un modelo de enseñanza del Derecho que tuvo elementos de ambas tendencias. Esta situación se observará a partir de tres momentos históricos que se estudiarán a continuación: 1886 a 1930, 1930 a 1946 y 1946 a 1991.

### **La consolidación del formalismo jurídico en la enseñanza del Derecho en Colombia: 1886 a 1930**

En este período se vivieron hechos políticos y económicos que afectaron de manera directa la educación en general y, en particular, la enseñanza del Derecho. Desde 1886 hasta 1930, bajo la denominada Hegemonía del Partido Conservador, la educación superior se caracterizó por la alta injerencia del Estado en la materia y por su carácter confesional; situación que se evidenció en especial en la Universidad Nacional por ser el principal centro educativo público de la época.

A su vez, durante estos años se consolidó en la comunidad jurídica una visión formalista del Derecho que confinó el concepto a un sistema autorreferente, completo y unívoco,

donde el legislador era el creador de la fuente primaria —la ley—, el ejecutivo, quien la aplicaba, y el juez, quien resolvía de manera neutral los conflictos derivados de dicha aplicación. La centralidad de la ley y la comprensión de la práctica jurídica como una mera aplicación de las normas al caso concreto, llevó a que se considerara que la metodología de enseñanza más idónea fuera la transmisión vertical de información legal y doctrinal relevante para el ejercicio del Derecho. Esto se materializó a través de clases magistrales donde el carácter central lo ocupaba el profesor como conocedor del ordenamiento jurídico y donde los estudiantes eran simples receptores de información que luego debían memorizar. Para esto, contaban con la ayuda de los comentarios o glosas,<sup>11</sup> las conferencias<sup>12</sup> y los tratados.<sup>13</sup> Los primeros resumían el texto legal, incluso siguiendo el orden de los artículos de la ley; y las segundas desagregaban los diferentes conceptos que traía cada norma para explicarlos detenidamente y para hacer una crítica al legislador; además, en ocasiones, incluían lo expuesto por los profesores en la clase. Estos textos, antes de ser utilizados en los cursos, debían ser aprobados por las autoridades universitarias y por un delegado del gobierno.

<sup>11</sup> Ver, por ejemplo, Hernández, F. & Iglesias, S. (1910, agosto). Glosas al Código Judicial. *Revista Jurídica* N.º 21, p. 265.

<sup>12</sup> Ver, por ejemplo, Carreño, P. M. (1926). *Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional*, Números 3 y 4, I, Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. También se encuentran otros ejemplos en Restrepo Sáenz, E.. (1929) *Anales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional*, números 10 y 11, Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional y en González, J. M., (1913, junio). Conferencias de Civil 4 año. *Revista Jurídica* números 39 y 40, p. 65

<sup>13</sup> Para un estudio minucioso sobre los contenidos de comentarios, glosas y tratados de la época se puede ver: López, D.E. (2004) *La teoría impura del Derecho*. Bogotá, Colombia: Editorial Uniandes, Legis, Unal, capítulo 3.

Tanto las glosas como las conferencias tenían una utilidad limitada, por ser simples resúmenes en los que se omitían las relaciones existentes entre las diferentes normas ahí reseñadas, lo que impulsó la creación del tercer tipo de texto mencionado: los tratados. Para su elaboración se aplicó un método sistemático mediante el que se establecieron las diferentes relaciones existentes entre las normas de una determinada área del Derecho con el fin de construir conceptos y principios generales y abstractos.<sup>14</sup>

Los lineamientos básicos de este esquema de enseñanza estaban contemplados en las diferentes normas y planes de estudio que rigieron la enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, los cuales a su vez eran el parámetro a seguir por el resto de facultades de Derecho. A finales del siglo XIX, estos lineamientos estaban plasmados en los decretos 596 de 1886, 1.238 de 1892 y 217 de 1895. En sus disposiciones se contempló una alta injerencia del Estado en los asuntos administrativos y académicos de las facultades de la Universidad Nacional. Así mismo, la Iglesia Católica tomó el control moral y religioso de los estudiantes e influyó para que se incluyeran en los planes de estudio de las facultades de Derecho asignaturas como Derecho Público Eclesiástico.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> En el prólogo de su *Tratado de Derecho Civil colombiano*, Edmund Champeau y Antonio José Uribe (1899, p.9) también explican las diferencias entre el tratado y el comentario.

<sup>15</sup> Esto se consideraba relevante porque todo matrimonio católico tenía efectos civiles y, por lo tanto, todo abogado debía conocer las regulaciones establecidas en una y otra normativa. (Umaña Luna, E. 2004, pp. 19-20).

Adicionalmente, las asignaturas contempladas en dichos planes se podían agrupar en dos áreas básicas: la de Derecho Privado y la de Derecho Público. Esto llevaba a que los estudiantes tuvieran una comprensión fragmentada del ordenamiento jurídico que no permitía ver las interrelaciones existentes entre éstas y a que la información recibida fuera estrictamente jurídica. Además, debido a que el contenido de dichas asignaturas era en su mayoría de carácter teórico o dogmático, no se tenía un espacio para vincular lo aprehendido con asuntos prácticos.

Años más tarde —desde 1900 hasta 1930— las disposiciones y planes de estudio que rigieron el tema de la educación en general y la enseñanza del Derecho fueron la Ley 39 de 1903,<sup>16</sup> el Decreto 369 de 1903 y el Reglamento de la Universidad Nacional de 1929. A través de éstos se consolidó la intervención del Estado en la educación y su carácter confesional, a la vez que se afianzó el formalismo en la educación jurídica.

En el decreto 369 de 1903 —donde se estableció un reglamento para la Universidad Nacional— así como en la reforma que se le hizo a éste en 1927, se mantuvo la estructura rígida que dividía las asignaturas en las áreas de Derecho Privado y Derecho Público, en las que se trataban aquellos asuntos jurídicos<sup>17</sup> que debía conocer quien aspirara a ejercer la

<sup>16</sup> Para el desarrollo de la misma se retomaron postulados del Plan Zarda de 1892, que estaba conformado por la Ley 89 de 1892 y el Decreto 349 del mismo año. En dicha ley se plasmaron normas que reflejaban la alta injerencia del Estado en la materia; el artículo 6 afirmaba: “La instrucción secundaria y profesional corre a cargo de la Nación, y para dirigirla, reglamentarla o fomentarla queda el Gobierno ampliamente autorizado”.

<sup>17</sup> En relación con este aspecto, Rogelio Pérez Perdomo (2004) afirma: “A partir de la consolidación de la codificación, la idea predominante fue



profesión (Carreño, 1926, pp. 373-397). Por lo tanto, el contenido de las asignaturas se centraba en información dogmática y teórica sobre las normas y conceptos, mas no sobre el estudio de otras disciplinas afines o complementarias, o el desarrollo de destrezas y habilidades para ejercer como jurista.<sup>18</sup> Sólo al final del período estudiado se empieza a dar un giro frente a esta situación con la inclusión de la materia Sociología<sup>19</sup> y la prevalencia que se les dio a Economía y Estadística.

Otra característica de los planes de estudio mencionados es que en los mismos tuvo prevalencia el Derecho Civil. Esta asignatura era la única que debía estudiarse en todos los años de la carrera, e incluso su contenido estaba detallado en la ley. Por ejemplo, en el artículo 56 del decreto 369 de 1903 se estableció que los profesores de Derecho Civil debían explicar los cuatro libros de tal código en los tres primeros años de

centrar en los códigos la tarea de la educación jurídica [...]. La enseñanza se centró en aquellos cursos que tenían como objeto los cinco códigos fundamentales: civil, penal, de comercio, procesal civil y procesal penal” (p.136).

<sup>18</sup> La inutilidad de considerar el aspecto práctico para la comprensión del Derecho hace parte de la influencia que tuvo el conceptualismo alemán en nuestro país. En la obra de Rudolph von Ihering, *Jurisprudencia en broma y en serio* (1933), éste afirma: “¿Problemas prácticos? Ni menciones aquí la palabra práctico [...]. ¿Significado para la vida? Aquí impera la ciencia pura, la lógica jurídica, y la condición para su imperio, y para toda la magnificencia que de ella emana consiste en un desentendimiento absoluto de las cuestiones de la vida [...]. ¡Servir! Sería el único que faltaba: que en nuestro cielo los conceptos hubieran de servir [...]” (pp.222 y 223).

<sup>19</sup> En cuanto a la finalidad de la materia de Sociología, Rodrigo Jiménez Mejía (1927), en su texto *La reforma universitaria*, afirmaba: “La sociología, a su vez, al enseñar las grandes leyes de la biología social, indispensables para el equilibrio del gran organismo, la mecánica de su conciencia y de su volición, los síntomas de sus estados patológicos, sienta los basamentos indispensables para afrontar el estudio de los problemas políticos, y es preliminar imperativo para el de las ciencias sociales especiales” (p.310).

carrera, así: primer año: libros I y II (artículo 1 al 1007); segundo año: libros III y IV hasta el Título 22 (artículo 1008 al 1770); y tercer año: la parte que quedaba del libro IV (artículo 1771 al 2684).

La prevalencia del Derecho Civil en Colombia encuentra su origen, en parte, en la influencia que tuvo la escuela de la exégesis francesa en los académicos de la época. Esta escuela consideraba que todo el Derecho estaba comprendido en la máxima obra del legislador: el código civil, y que, por lo tanto, su conocimiento era necesario y suficiente para todo abogado. Si se analiza la reglamentación anotada, podría pensarse que para el legislador colombiano el Derecho Civil también representaba el centro de los estudios de derecho.<sup>20</sup>

Adicionalmente, sobre los planes de estudio anotados cabe mencionar que se estableció un requisito adicional para el grado: el estudiante debía someterse a dos años de práctica; requisito de cumplimiento paralelo con la asistencia a clase. Este hecho se considera como un avance en el propósito de reducir el carácter descontextualizado y estrictamente doctrinal que hasta el momento había caracterizado a la educación jurídica en el país.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Al respecto cabe recordar que el código civil colombiano tuvo como base aquel elaborado por Andrés Bello para Chile. Tal código se basó en el francés, razón por la cual el colombiano también recibió esa influencia. Lo anterior llevó a que todos aquellos aspectos que fueron tenidos en cuenta en su elaboración original en Francia, afectaran al código colombiano. Sobre estas interrelaciones ver, por ejemplo: Covarrubias, A.. (1887). *El código civil ante la universidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Fernando Pontón.

<sup>21</sup> Al parecer esta enseñanza práctica no fue implementada a cabalidad, porque años más tarde en el Congreso Pedagógico Nacional de 1919 se demandó la aplicación de la enseñanza práctica en las facultades de Derecho.

Finalmente, la minuciosa regulación sobre el proceso pedagógico (programa de la clase, la forma como debía enseñarse, el plan de estudios, y los exámenes)<sup>22</sup> hizo evidente la alta injerencia del Estado en la materia y la consecuente ausencia de autonomía universitaria y libertad de cátedra.

Es de notar, sin embargo, que durante el proceso de consolidación de los ideales formalistas arriba mencionados, hubo voces disidentes que propendían por una nueva enseñanza del Derecho menos formalista, en especial desde la década de los años veinte. Con respecto a la educación superior, se pretendía lograr su laicización, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y la participación de los profesores y alumnos en el gobierno de la universidad. En cuanto a la educación jurídica en particular, se buscaba transformar la enseñanza formalista del Derecho, pues, como se mencionó anteriormente, ésta se consideraba insuficiente para que el estudiante aprehendiera y vinculara a su formación los cambios sociales y económicos que se estaban produciendo en la sociedad con ocasión de los

<sup>22</sup> Sobre este punto, el artículo 46 establecía: “Para la enseñanza de cada materia habrá un programa que formará cada Profesor en la primera mitad del respectivo año escolar y que presentará al Consejo Directivo para su aprobación, lo mismo que el texto señalado como derrotero o guía para el curso anual. Parágrafo. Las clases deben empezar por el conocimiento del texto para que los alumnos se formen idea de la unidad y delimitación de la materia. Cumplido esto, el Profesor ampliará en conferencias los puntos principales del programa [...]”. Por su parte, el artículo 47 afirma: “Los programas deben servir para la enseñanza que dicte cada Profesor y para la interrogación de los exámenes. Para el primer caso deben contener proposiciones parciales, numeradas y detalladas en el orden de exposición científica del texto que se adopte. Para el segundo caso se dividirá en proposiciones sintéticas o tesis generales que comprendan un mismo asunto y suficientes para disertar durante el tiempo del examen [...]”.

procesos de industrialización y el posicionamiento de nuevas corrientes ideológicas (Molano & Vera, 1982). En consecuencia, se planteó que se debía buscar: (1). Una mayor vinculación entre los aspectos teóricos y prácticos del Derecho; y (2). La implementación de metodologías de enseñanza que desarrollaran en el estudiante, más allá de la simple memorización de normas y leyes, las destrezas y habilidades prácticas requeridas para el ejercicio de la profesión.

Para alcanzar estos objetivos se iniciaron acciones desde el Estado y desde la sociedad civil. Desde el primer ámbito, se destaca la expedición de las siguientes normas: la ley 62 de 1916,<sup>23</sup> la ley 57 de 1923<sup>24</sup> y la ley 56 de 1927.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Basados en esta ley, en 1917 se realizó el primer y único Congreso Pedagógico Nacional bajo la dirección de Antonio José Uribe (Helg, 1987, p.105). Con respecto a los estudios de Derecho, en el documento “Informe de una comisión del Congreso Pedagógico Nacional de 1917 sobre mejoramiento en el plan de estudios mediante orientaciones más prácticas” se plasmaron las demandas que en este escenario se hicieron para su transformación. Para mayor información ver: Trujillo Arroyo, J.C. Montaña, E., & Cardona, R. J. (1971, 28 de diciembre), “Informe de una comisión del Congreso Pedagógico Nacional de 1917 sobre mejoramiento en el plan de estudios mediante orientaciones más prácticas”, Bogotá, Colombia. También ver: Reformas Universitarias (1917), Informe de una comisión del Congreso Pedagógico Nacional sobre mejoramiento en el plan de estudios mediante orientaciones más prácticas. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, p. 4.

<sup>24</sup> En el artículo 3 de la referida ley, se autorizó al gobierno para contratar los servicios de una misión pedagógica que debía estudiar todo lo concerniente al ramo de la Instrucción Pública y proponer las reformas que fueran necesarias. Esta misión planteó la idea de crear una universidad nacional integrada, que reuniera bajo una misma dirección central las facultades dispersas hasta la fecha, estando dotada de autonomía académica y administrativa. Además propuso que: (1) se impulsara la educación técnica o profesional y (2) se creara un Consejo Nacional permanente de instrucción pública para que vigilara el logro de los objetivos de la reforma educativa (Cauca, 1997, p.226; Helg, 1987, p. 117).

<sup>25</sup> Mediante esta norma se estableció que para ingresar a la universidad se debía presentar un examen, que sería elaborado por el Ministerio de

Por el lado de la sociedad civil, fueron importantes las acciones adelantadas por el Partido Liberal, los profesores y los estudiantes. Respecto al Partido Liberal, éste impulsó la creación de dos instituciones educativas orientadas a impartir en los alumnos las nuevas ideas liberales: la Universidad Externado de Colombia (fundada en 1886 y luego reinaugurada en 1918) y la Universidad Libre (1922). Así mismo, los profesores plantearon algunas propuestas, dentro de las que se destaca aquella presentada por el profesor Germán Arciniegas, en el sentido de implementar una metodología de enseñanza activa dentro de las facultades de Derecho con el fin de complementar la formación brindada a los estudiantes por medio de la cátedra magistral. En concreto, el profesor Arciniegas sugirió crear seminarios en los que los estudiantes pudiesen vincular los conocimientos teóricos y dogmáticos adquiridos con la realidad. La intención era que adquiriesen las habilidades y destrezas que sólo la experiencia práctica del Derecho puede brindar. Esto facilitaba, así mismo, la contextualización del Derecho con otras disciplinas. De esta manera, los estudiantes podrían conocer las diferentes formas de aplicar el Derecho y los problemas y retos que surgían de dicha aplicación.

En cuanto al papel desempeñado por los estudiantes en la transformación de la educación legal, debe hacerse referencia a

acuerdo con los conocimientos y educación que debía tener el candidato en razón a la carrera seleccionada. De esta forma se elevaba el nivel de exigencia para entrar a la universidad y se podía examinar si el aspirante contaba con las habilidades requeridas para el estudio de una determinada carrera. Para el tema de la enseñanza del Derecho, esta norma implicaba que los aspirantes a estudiarlo debían pasar un filtro importante en el que se medirían aquellas habilidades y conocimientos que se consideraban como los mínimos necesarios para poder estudiar la carrera.

la creación de la Sociedad Jurídica de la Universidad Nacional. Ésta fue fundada el 4 de julio de 1908<sup>26</sup> por un conjunto de estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional que querían profundizar en los estudios de tal disciplina,<sup>27</sup> para fortalecer la Universidad y para impulsar la solidaridad entre los estudiantes colombianos, así como entre éstos y los de Hispanoamérica (Jaramillo, 1927, abril y mayo). Una de sus actividades más importantes fue la publicación de la *Revista Jurídica* a partir del 4 de septiembre de 1908. En esta revista —que se convirtió en su órgano de expresión— se presentaron trabajos científicos sobre diferentes áreas del Derecho y de la justicia, algunas críticas frente a las acciones del Estado y reflexiones sobre la educación legal. Adicionalmente, debe mencionarse que aquellos estudiantes interesados en mejorar este último aspecto plantearon propuestas concretas para transformar la enseñanza del Derecho, hecho que ocurrió en 1927, en 1928 y en 1930.

A pesar de todos los esfuerzos descritos, en esta época no se generaron impactos inmediatos en la enseñanza del Derecho;<sup>28</sup> situación que causó frustración, como lo demuestra la siguiente afirmación de un estudiante de la época:

<sup>26</sup> A ésta se le reconoció personería jurídica el 11 de febrero de 1911.

<sup>27</sup> En la *Revista Jurídica* N.º 43 y 44 de octubre y noviembre de 1913 (pp. 193–195) se publicaron los Estatutos de la Sociedad Jurídica de la Universidad Nacional.

<sup>28</sup> En este sentido Carol Villamil (2001) afirma que: “A pesar de la creciente conciencia sobre la necesidad de reformar contenidos y formas de la educación universitaria, las prácticas académicas se mantenían iguales. Ni las solicitudes de los estudiantes, ni los proyectos reformativos de ley, ni el trabajo de la misión lograron por sí solos ni en su conjunto, conducir a la reforma” (p.74).

En el propósito de decir nuestra verdad con franqueza, declaramos que nos sentimos absolutamente divorciados de la dirección que en nuestras Facultades de Derecho se viene dando a los estudios de jurisprudencia. Porque lo que pasa en la Escuela Nacional de Derecho sucede en los institutos similares del país [...] para un abogado no existe más realidad que su persona y su código. Y es necesario tener muy presente que aquí todo el mundo es abogado. (Naranjo, 1927, junio y julio, pp. 246 y 247)

Sin embargo, los hechos mencionados fueron importantes pues cuestionaron el modelo dominante de universidad y de educación de la época y fueron el cimiento de las reformas que se llevaron a cabo durante la década de los treinta. Lo sucedido demostró que el Derecho no era un sistema completo, ni coherente, y que las respuestas no siempre se encontraban en el derecho legislado ni en los conceptos abstractos y generales,<sup>29</sup> razón por la que era necesario vincularlo con la realidad y con otras disciplinas para que respondiera a las demandas de una sociedad en constante cambio.

### **¿Vientos de transformación en la enseñanza del Derecho en Colombia? 1930 a 1946**

Este período se caracteriza porque se produjeron algunos cambios concretos en la enseñanza del Derecho en Colombia

<sup>29</sup> Algunos de los conflictos que no encontraban un cauce jurídico eran aquellos derivados de las relaciones laborales, puesto que en esta época aún no se había desarrollado ni la legislación laboral ni su aparato. Sobre el punto ver: Palacios, M. & Safford, F. (2002). *Colombia: País fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. Bogotá, Colombia: Norma, p. 521.

y en la educación superior en general, los cuales, sin embargo, no reemplazaron el formalismo jurídico sino que buscaron remediar en alguna medida sus falencias. Éstos surgieron como consecuencia de la presión que ejercieron sobre el Derecho los hechos sociales, políticos y económicos de la época, tales como la llegada del Partido Liberal al poder y el inicio de la “República Liberal”, así como el surgimiento de una clase obrera y los conflictos laborales entre patronos y empleados,<sup>30</sup> los procesos de industrialización y urbanización, y la precaria situación de los campesinos en las áreas rurales.<sup>31</sup>

A nivel del sistema de educación superior, este nuevo contexto llevó a que se criticara el rol pasivo que había tenido la universidad en Colombia. Se argumentó que esta institución no podía seguir siendo comprendida exclusivamente como un centro profesionalizante sino que, por el contrario, debía convertirse en la impulsora del desarrollo del país.<sup>32</sup> Se criticó el acceso restringido a la educación superior, la cual durante el régimen conservador estuvo reservada para las “élites”, abogándose así por su democratización (Molano & Vera, 1982, p. 80). Paralelo a esta situación, los estudiantes universitarios manifestaron su inconformidad por su carácter confesional, porque no se les permitía intervenir en el gobierno de la universidad, por la falta

<sup>30</sup> Al respecto ver: Bushnell, D. (1996) *Colombia, Una nación a pesar de sí misma: De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá, Colombia: Planeta, pp. 257 y 258

<sup>31</sup> Al respecto ver: *Ibíd.*, pp. 257 y 258.

<sup>32</sup> Relacionado con este anhelo, los estudiantes de la Universidad Nacional afirmaban en esta época: “[...] Si la universidad representa a una tea en el campo nacional es deber de todos ayudar encenderla y hacer que sus resplandores iluminen cada día más lejos”. (Nota Editorial. *Revista Jurídica*, 222, abril de 1932).



de autonomía de estos centros educativos. Al mismo tiempo, éstos exigían la creación de seminarios (Molina, 1979, pp. 155-159).

Como respuesta a lo anterior, en el sistema de educación superior se realizaron dos reformas fundamentales: la primera a través del acto legislativo 01 de 1936, mediante el cual se eliminó la obligación constitucional del Estado de otorgar una educación de carácter confesional<sup>33</sup> y permitió que se estructuraran proyectos educativos de carácter laico. Estos últimos abrieron el espacio para el estudio de doctrinas e ideas que hasta el momento estaban prohibidas por la Iglesia Católica.<sup>34</sup> La segunda fue la promulgación de la ley 68 de 1935 —estatuto orgánico de la Universidad Nacional de Colombia—, mediante la cual se intentó modernizar esta institución brindando mayores oportunidades de participación a profesores y estudiantes en el gobierno de la misma, fomentando las carreras técnicas y la carrera docente y mejorando sus locaciones.

<sup>33</sup> El aparte del artículo 41 de la Constitución de 1886 que establecía que: “La educación pública sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” se reemplazó con la afirmación: “se garantiza la libertad de enseñanza”.

<sup>34</sup> Acerca de las restricciones impuestas por la Iglesia Católica, se pueden citar varios ejemplos: 1. “En la Universidad Confesional de la época, aún por 1930 no se enseña ninguna doctrina herética o heterodoxa, excluyéndose radicalmente no sólo el conocimiento de Marx, Engels, Fourier, o Proudhon, sino el de Darwin, Descartes, Hegel o Kant” (García, 1985, p.69). 2. Germán Arciniegas, profesor universitario, fue obligado a suspender sus conferencias de Sociología en la Universidad de Antioquia y luego en la Sociedad de Bellas Artes (Mora, 1996, p. 72).; y 3. Así mismo, la Iglesia rechazaba que existieran materias de fisiología e higiene, sobre aparatos y enfermedades sexuales porque pervertían a la juventud, y rechazaba por perjudiciales las materias de Literatura Española y Literatura Universal (Mora, p. 132).

Respecto a la educación jurídica, el nuevo contexto llevó a que se abandonara en parte la visión formalista del Derecho por el hecho de que comenzaba a ser evidente que no era capaz por sí solo de regular todos los aspectos que tenían lugar en una sociedad compleja en constante cambio. Este nuevo escenario demostró que el carácter central otorgado a la ley y al Derecho Civil no permitía que el estudiante comprendiera el rol que otras fuentes de Derecho y otras disciplinas podían tener en el proceso de comprensión y creación del Derecho<sup>35</sup> y que, por lo tanto, la misma era insuficiente. Además, esto demostró que el Derecho no se podía estudiar exclusivamente a través de la memorización de normas y conceptos, pues era afectado por su contexto de aplicación y por eso debía estudiarse de la mano de éste. En relación con dicho aspecto, se consideró que era necesario desarrollar nuevos mecanismos para regular las situaciones y conflictos que se presentaban en la vida diaria.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> En el arraigo de estas ideas en nuestro país tuvo gran influencia el jurista de François Gény (2000). En su libro *Método de interpretación y fuentes en derecho privado positivo*, éste hace una fuerte crítica a la exégesis francesa y al conceptualismo alemán y propone un método de interpretación basado en lo que él denomina la “libre investigación científica”. Este método reconocía a la ley un lugar central pero establecía que en caso de laguna o ambigüedad de la misma no se debía extender su interpretación sino que se debían utilizar otras fuentes como la jurisprudencia, la costumbre, e incluso, acudir a otras ciencias para extraer datos objetivos de la realidad social. Esto con el objeto de llegar a una solución justa y equitativa (pp. 523 y 524).

<sup>36</sup> Sobre esta relación entre el Derecho, su enseñanza y la sociedad en la que se aplica, Abel Naranjo (1987) nos explica que: “Para una sociedad estática la respuesta de una Escuela de Derecho es el tratamiento adecuado que dé la enseñanza de una legislación positiva, y la investigación debe encaminarse a promover una formación profesional [...]. En este tipo de escuela predominará la exégesis. Pero si aceptamos que venimos sumergidos en una sociedad en proceso de transformación, no aseguro que debamos prescindir de lo anterior pero sí que esa formación puede

Como consecuencia de tales cuestionamientos, en esta época surgieron, además, iniciativas que buscaban hacer realidad la necesidad de cambio antes mencionada. Dentro de éstas se destacan: (1). El proyecto de reforma a la universidad colombiana que presentó Germán Arciniegas al Congreso de la República, (2). La expedición de nueva regulación en materia de educación superior y (3). Las nuevas normas sobre la enseñanza del Derecho.

Respecto al proyecto presentado en 1932 por Germán Arciniegas<sup>37</sup> para la creación de la universidad colombiana<sup>38</sup> se debe aclarar que éste fue inspirado en el movimiento estudiantil de Córdoba (Argentina). En el proyecto se propuso que esta nueva institución absorbería lo que en ese momento era la Universidad Nacional y que en ésta se garantizaría: la participación de los estudiantes y profesores en el gobierno de la Universidad, la autonomía de ésta frente al Estado, la vinculación de profesores extranjeros, el fomento de la extensión universitaria, la obligación de realizar trabajos prácticos por cada curso teórico existente y la libertad de cátedra.<sup>39</sup> Este proyecto

ser insuficiente. Porque con el último supuesto tendremos que aceptar que el Derecho es una realidad histórica y no dogmática y por tanto, su estudio debe comprender el análisis de los elementos que componen el medio social, desentrañando el sentido de la vida colectiva y, en consecuencia, buscando la praxis jurídica por fuera de una dogmática” (p.37).

<sup>37</sup> Germán Arciniegas era sociólogo y tanto el contenido como la metodología de sus cursos eran novedosos. Por querer vincular a las nuevas generaciones con la realidad nacional, su clase se tradujo en visitas directas, estudios prácticos y elaboración de monografías por parte de los estudiantes.

<sup>38</sup> Para un estudio del proyecto ver: Arciniegas, G.. (1933) *La universidad colombiana*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, p. 151.

<sup>39</sup> Artículo 77: “La enseñanza que se dé en las Facultades e institutos será teórica y práctica, en proporciones que aseguren al estudio experimental

buscaba también implementar una educación experimental que ofreciera al estudiante las destrezas y habilidades propias del ejercicio de la profesión. Para el profesor Arciniegas, la universidad colombiana, en general, pero especialmente las facultades de Derecho, carecían de enfoque práctico (Arciniegas, 1933, pp. 28-34). No obstante, este proyecto nunca fue aprobado por el Congreso.

En relación con las normas que se expidieron en la época para la regulación de la educación superior, encontramos que mediante la ley 12 de 1934 se dio un mayor apoyo económico al sistema educativo al establecerse en su artículo 10 que, desde 1936 en adelante, la Nación debía invertir *no menos del diez (10) por ciento de su Presupuesto General en la educación pública*. Luego, a través de la ley 68 de 1935, se consagró el estatuto orgánico de la Universidad Nacional en el cual se creó un nuevo esquema de gobierno universitario en el que se admitió la participación de los estudiantes; se reconoció la autonomía universitaria y la libertad de cátedra; se creó un sistema de carrera docente; se autorizó la creación de la ciudad universitaria y se creó el servicio de extensión y de bienestar universitario. Finalmente, a través de la ley 32 de 1936, se democratizó la enseñanza al prohibir que se limitara la admisión de alumnos en las escuelas primarias, secundarias o profesionales por

y directo de la realidad, a la investigación y al trabajo individual un alto porcentaje dentro de la actividad docente y estudiantil. El profesorado en general tendrá toda la libertad necesaria para hacer sus exposiciones sin limitaciones por razones de credo o de doctrina. La enseñanza teórica se dará principalmente por medio de conferencias públicas hechas por el profesor titular [...] la enseñanza práctica se dará por medio del trabajo en los laboratorios, gabinetes y seminarios [...] ." (Arciniegas, 1933, pp. 170 y 171).

motivo de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas.

En materia de la enseñanza del Derecho se expidieron dos normas fundamentales: el decreto 1569 de 1934 y el decreto 260 de 1936. Con el primero se fijó el plan de estudios para las facultades de Derecho, el cual combinaba aspectos del esquema de enseñanza formalista existente hasta el momento y nuevos elementos que buscaban complementarlo. Respecto a lo primero, este plan de estudios mantuvo el carácter compartimentado de la enseñanza del Derecho a través de dos grandes áreas que eran estudiadas de manera totalmente independiente y sin ninguna relación entre sí: por un lado el denominado Derecho Privado y, por el otro, el denominado Derecho Público. Así mismo, el Derecho Privado y, en especial, el Derecho Civil mantuvieron su centralidad,<sup>40</sup> lo cual se evidencia en el hecho de que a lo largo de los cinco años de carrera se estudiaban cuatro materias de Derecho Civil sustancial, y una de Procedimiento Civil. Igualmente, en este plan de estudios se mantuvo la centralidad de la ley en los estudios de Derecho pues las asignaturas que lo componían se referían a todas las materias que hasta el momento habían sido reguladas (por ejemplo, bancos, seguros, instrumentos negociables, sociedades de crédito, legislación de minas e hidrocarburos). Al analizar este aspecto Pedro Díaz (1987) afirma que:

<sup>40</sup> Sobre este aspecto cabe recordar que: “la concepción privatista del Derecho que corresponde exactamente a la etapa subjetivista predominó consuetudinariamente en nuestras facultades de Derecho. Desde la época colonial el acento cayó sobre el Derecho Privado, constituido principalmente por el civil, con principios y normas que vienen milenariamente perfeccionándose en un proceso anterior a nuestra era histórica”. (Díaz, 1987, p.114)

Tal dispersión no fue el resultado de una reflexión pragmática en un momento dado sino el efecto de la evolución acumulativa en la que estatutos legales se fueron convirtiendo en disciplinas académicas. Este estado de cosas hizo creer que era “natural y universal” estudiar de esa manera el Derecho. (p.104)

Sin perjuicio de lo anterior, se debe rescatar que el plan de estudios en cuestión tenía algunos aspectos que lo alejaban un poco de la concepción formalista del Derecho, ya que incorporó elementos orientados a cambiar el carácter descontextualizado y memorista de la enseñanza del mismo. Un ejemplo de esto es que se estableció un año preparatorio en el que se incluyeron asignaturas de diversas disciplinas, las cuales les serían útiles a los estudiantes para contextualizar la información jurídica recibida en los años siguientes. Además, en el segundo año se incluyó la materia Sociología, asignatura que era de especial relevancia en la época, debido a los constantes cambios sociales que se estaban produciendo en la sociedad colombiana.<sup>41</sup>

Se insiste, sin embargo, en que la concepción anti-formalista del Derecho tuvo una presencia discreta en la época. Al respecto,

<sup>41</sup> Sobre esta disciplina, François Géný (2000) afirmaba: “Distinguese en nuestro campo de trabajo dos objetos claramente distintos: de un lado lo que es materia de pura interpretación jurídica, la ley positiva [...] lo que colocándose fuera y por encima de los textos legales, abre ancho campo a las investigaciones del pensamiento, el estudio de los fenómenos sociales considerados en sí mismos y la investigación de sus leyes naturales. Esta segunda parte, la cual se ha llamado algunas veces sociología, como en oposición al derecho propiamente dicho, será el único objeto que por completo y verdaderamente constituya materia científica. Ha llegado mediante esto a reconocerse el que para cohonestar los reproches padecidos hasta poco ha y acaso hasta cierto punto merecidos por la enseñanza del derecho, el medio más eficaz era el de desarrollar tanto como fuera posible las diferentes ramas que se consideran como el aspecto científico de nuestros estudios” (p.2).

salta a la vista, como un ejemplo de que aún el formalismo jurídico era la fuerza preponderante, el decreto 260 de 1936 (la segunda de las normas fundamentales de la época). Con esta norma se estableció que las facultades de Derecho de las universidades privadas que aspiraran a ser reconocidas debían sujetarse a los programas y planes de enseñanza mínima de la Universidad Nacional y a los reglamentos que sobre el particular expediese el Ministerio de Educación. Esto significó que las universidades privadas que habían sido fundadas con el ánimo de distanciarse de los contenidos que en materia de enseñanza del Derecho brindaba la Universidad Nacional (que, como se vio anteriormente, eran en esencia formalistas), no podrían llevar a cabo su proyecto educativo con total independencia de lo ocurrido en esta última, lo que actuó como freno al proceso de atenuación del carácter formalista de la enseñanza del Derecho.

Además de lo anterior, en este período ocurrieron otros hechos importantes que fueron resultado de las ideas de transformación mencionadas, pero que a la vez son el reflejo de la tensión que a lo largo de este período existió entre la tradición y el cambio. Para comenzar encontramos que en el área de Derecho Civil se produjeron dos hechos centrales tendientes a su transformación. El primero fueron los cambios propuestos por el profesor Eduardo Zuleta Ángel a la cátedra de Derecho Civil que dictaba en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional.<sup>42</sup> Éste pretendía que, además de estudiar la ley y los

<sup>42</sup> Se elige este caso porque Eduardo Zuleta Ángel fue un abogado muy importante de la época que se destacó por varios motivos. En primer lugar, este abogado rosarista fue uno de los profesores más importantes de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, la

conceptos jurídicos en la materia, se analizara en sus clases el contexto en el que éstos debían aplicarse y las críticas y debilidades que se habían identificado sobre los mismos.

El segundo hecho importante fueron las propuestas de reforma al Código Civil. La primera de éstas se dio en el marco del Segundo Congreso Jurídico Nacional (1938), convocado por la Academia Colombiana de Jurisprudencia, en el cual se argumentó que era necesario que el Código Civil se adecuara a las necesidades del siglo XX. Para esto principalmente se propuso tomar la doctrina que la Corte Suprema de Justicia había desarrollado a mediados de la década de los treinta, mediante la cual adecuaron las normas del Código Civil a las nuevas demandas de la sociedad por medio del desarrollo de doctrinas sobre el abuso del derecho, el enriquecimiento sin justa causa, la buena fe en los contratos, la teoría de la simulación y las restricciones a la autonomía de la voluntad, entre otros.

La segunda propuesta de cambio surgió de la consulta realizada por el ministro de gobierno de la época, Carlos Lozano y Lozano, a los tribunales de justicia, a las academias

Universidad Javeriana y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, incluso fue Decano de la primera (1939). Además, fue magistrado de Sala Civil de la Corte Suprema de Justicia entre 1935-1936; época en la cual a esta corporación se le reconoció un gran prestigio, denominándose: “La corte de oro”. En este momento es cuando de mayor manera logra impregnar al sistema jurídico colombiano de las ideas de Gény y Ripert, de quien era un fuerte seguidor. Sobre este aspecto Darío Echandía (1974) afirmaba: “Fue Gény, el corifeo de la lucha contra la escuela exegética en el campo de interpretación de la ley escrita. Sobre Eduardo Zuleta obraron decisivamente los dos libros fundamentales de aquel egregio jurista *Méthode d’interprétation et sources du droit privé positif* y *Science et technique en droit privé positif*. Zuleta se lanzó sobre estos libros y allí comenzó su ciclo jurídico renovador” (p.10).



y facultades de Derecho, a las sociedades jurídicas y a los juriconsultos del país sobre la pertinencia de promover una reforma al Código Civil.<sup>43</sup> Las diversas respuestas recibidas por el gobierno demostraron que en el país no existía unanimidad sobre la conveniencia de realizar esta reforma y tampoco sobre cuáles eran los mejores mecanismos para realizarla. Esto llevó a que finalmente no se adoptara ninguna acción concreta en este sentido por parte del Ministerio.

El tercer hecho importante en la enseñanza del Derecho fue la inclusión de la cátedra de Derecho Laboral en el plan de estudios. Esta nueva asignatura surgió a partir de los cambios sociales y desarrollos legales que se dieron como consecuencia del nacimiento de las clases trabajadoras y de los sindicatos en la época de los años veinte. Su primera manifestación fueron las conferencias de Derecho Social dictadas por el profesor Gerardo Molina, las cuales a pesar de tener un contenido más amplio que aquel de la asignatura de Derecho Laboral, fueron fundamentales porque por primera vez se explicaba a los estudiantes que esta área del Derecho había surgido por la necesidad de resolver un problema social existente. En esta asignatura, Molina les explicaba a los estudiantes que debían ser

<sup>43</sup> Esta consulta se justificaba, en palabras del Ministro, porque: “resulta claro que una obra legislativa expedida para atender a las necesidades sociales de mediados del siglo XIX, no responde a las condiciones de la vida económica, industrial y comercial del momento presente, porque la época de la electricidad, del avión y del radio, de los sindicatos y de los *trusts*, demanda un régimen de derecho diverso del que se aplicó en la época de los caminos de herradura, de la industria doméstica, del comercio rudimentario y de la pasividad de las masas” (Lozano y Lozano, 1938, p.1).

capaces de comprender las normas en relación con su contexto de aplicación y de identificar los intereses y contradicciones enfrentados.<sup>44</sup>

El cuarto asunto que se debe destacar es la inclusión de seminarios en el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, hecho que permitió el desarrollo de habilidades de exposición oral y escrita y de investigación en los estudiantes, a través de la presentación de sus indagaciones en clase, el desarrollo de monografías y la orientación del profesor para la selección de las fuentes bibliográficas relevantes. Sin embargo, su inconveniente fue que, una vez en curso, algunos se convirtieron en espacios donde se reprodujo la dinámica de las cátedras magistrales y se impartieron los conocimientos que no alcanzaban a ser transmitidos en la respectiva materia.

No obstante los cambios y transformaciones referidas, éstos no tuvieron un carácter permanente y definitivo, básicamente por dos razones: primero, las medidas adoptadas en sí mismas no siempre fueron eficaces o, en otras ocasiones, no tuvieron los resultados concretos que se pretendían alcanzar cuando fueron adoptadas; segundo, el Partido Conservador y la Iglesia Católica ejercieron una gran presión para impedir que las reformas propuestas adquirieran un carácter permanente y para volver a implementar un mayor control en la educación. La Iglesia Católica tenía gran interés en mantener el control que hasta la década de los años treinta había ostentado en la materia.

<sup>44</sup> Sobre estos aspectos ver: Molina, G. (s.f.), Conferencias de Derecho Social, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Bogotá: Universidad Nacional; y Molina, G. (1936, junio), Criterio para el estudio de la legislación social. *Revista Jurídica* N.º 239 y 240.

Respecto a la enseñanza del Derecho, sólo permanecieron algunas innovaciones como la inclusión de la materia de Derecho Laboral y los seminarios, los cuales pronto perdieron su objetivo inicial y empezaron a dictarse por medio de la cátedra magistral.

Así las cosas, el limitado componente anti-formalista de las reformas educativas propuestas, junto con la parca adopción de las mismas, demuestran que en el período objeto de estudio (1930-1946) el formalismo jurídico aún estaba muy arraigado en nuestro país.

### **Nuevos marcos normativos y nueva propuesta de facultad para la enseñanza del Derecho en Colombia: 1946-1991**

Al igual que lo ocurrido en los períodos históricos estudiados anteriormente, en éste surgieron diversas propuestas y se realizaron acciones para transformar la enseñanza del Derecho en Colombia, la cual aún mantenía una fuerte identidad con el ideal formalista. Es de notar, no obstante, que el período histórico aquí abordado es mucho más complejo que los anteriormente estudiados, por varias circunstancias.

El período abarca cuatro momentos a nivel socio-político y económico de características diversas: la época de “La violencia” (1946 a 1953); la dictadura militar (1954-1957); el Frente Nacional (1958-1974); y el Post-frente Nacional (1974 a 1991). Además, desde 1946 hasta 1991 en Colombia se crearon nuevas universidades públicas y privadas<sup>45</sup> —algunas de carácter

<sup>45</sup> Desde 1940 hasta 1980 se crearon 27 universidades públicas y 51 privadas. Sobre este aspecto ver: Arbelaez, F. & Tunnermann, C.

confesional y otras inspiradas en el modelo norteamericano de universidad—<sup>46</sup> que ampliaron y diversificaron la oferta en materia de educación superior. Esto llevó a que la Universidad Nacional perdiera la centralidad que había tenido hasta 1950, a tal punto que su número de estudiantes llegó a ser menor que el de otras universidades.<sup>47</sup>

Así mismo, durante este período, el tema de la educación superior dejó de ser de competencia exclusiva del Estado y se convirtió en un asunto de interés para nuevas asociaciones creadas con el objeto de fortalecer los vínculos entre las instituciones de educación superior. Estas fueron: el Fondo Universitario Nacional –FUN– (1954), que tenía los objetivos de

(1977). *La educación superior de Colombia en la perspectiva mundial y latinoamericana*. Cali: Fundación para la Educación Superior, pp. 229 y 239. Además, ver: Asociación Colombiana de Universidades. (1968) Fondo Universitario Nacional. Bogotá: Plan Básico de la Educación Superior V. 1. pp. 33-79.

<sup>46</sup> El modelo norteamericano de educación superior empezó a ser implementado en Colombia tras la aprobación en 1964 del Plan Básico de Educación Superior. Este Plan, que había sido creado con el apoyo de la Universidad de California, pretendía introducir todos los elementos que caracterizaban a la universidad norteamericana. Como Antonio García (1985) nos recuerda, las instituciones debían adecuarse respecto de “el ordenamiento académico y temporal (departamentalización y semestralización de la enseñanza) y con la planificación física, académica y administrativa. Dentro de este esquema, la universidad-pública o privada debe administrarse como una empresa [...]” (p.117). Más adelante, este mismo autor refiere que la Universidad de los Andes fue uno de los modelos clave en el propósito de consolidar este modelo de universidad en Colombia (p. 120).

<sup>47</sup> En palabras de Franco y Tunnermann (1977): “mientras en 1950 [la Universidad Nacional] tenía aproximadamente la mitad de los estudiantes universitarios del país, y su población era mayor a la de todas las universidades privadas juntas y superior a la de otras universidades oficiales, en 1968 su matrícula no representó más que el 25% de la población universitaria total y fue menor que el total de los inscritos en las universidades privadas o en las otras universidades oficiales” (p.232).

orientar el proceso de expansión universitaria, administrar los fondos públicos destinados a las universidades y promover que la universidad se preocupara por el análisis de los problemas nacionales (Asociación Colombiana de Universidades, 1968, p. 108); y la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN– (1958), cuyos objetivos eran establecer vínculos entre la universidad y el Estado, realizar investigaciones sobre la educación superior y fomentar el desarrollo académico (Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], s.f.). Esto fue fundamental pues representó un cambio frente al gran control y monopolio que el Estado había tenido hasta mediados del siglo XX sobre las universidades.

Otro hecho relevante que se produjo en esta época fue la creación de la Universidad de los Andes (1948),<sup>48</sup> la cual por su carácter privado, laico y autónomo, se constituyó en una alternativa frente al modelo de universidad oficial, confesional y altamente intervenido que primó en Colombia desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Su objetivo era reemplazar la metodología de clase magistral imperante en Colombia —en la cual el profesor era el centro del proceso de aprendizaje— por otra en la que los protagonistas fueran los estudiantes.<sup>49</sup> Así mismo, fue la primera universidad que guió

<sup>48</sup> La misma fue aprobada mediante la resolución 167 de 10 de febrero de 1949 e inició tareas el 29 de marzo de ese año.

<sup>49</sup> Al respecto en una publicación por la celebración de los primeros 40 años de la Universidad se afirma: “[...] este es el estilo de trabajo que le ha significado a la universidad gran parte de su prestigio. Hay que añadir que se exigían tareas diarias, preparadas por el estudiante fuera de clase. Y como norma fundamental de enseñanza, todos los cursos contaban con un libro de texto. Y, ¿por qué así? Porque el estudiante es considerado el centro del proceso educativo. Todo esto está acompañado de exigencia y

su organización a partir del modelo norteamericano, hecho que implicó la adopción del sistema de *college* estadounidense, el sistema de créditos y promedios ponderados, y el estudio semestral y no anual de materias. Para consolidar este modelo se crearon vínculos con universidades norteamericanas: se adoptó el plan básico de la Universidad de Columbia de Nueva York, se promovió la creación de intercambios universitarios (el primero fue con la Universidad de Illinois) y se invitaron profesores norteamericanos a participar en el Consejo Consultivo de la Universidad (Arango, 1998, pp. 147-154).

Los diversos factores anotados llevaron a que en este período fuera más difícil identificar conexiones estrechas y directas entre los cambios que se produjeron a nivel institucional en la educación superior en Colombia y las iniciativas y discusiones que se estaban dando en el tema particular de la enseñanza del Derecho. Esta interrelación deja de ser tan evidente y sencilla como la que existió desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX, tornándose más sutil en aspectos muy concretos.

No obstante la complejidad histórica, es posible determinar que en esta época las ya tantas veces mencionadas críticas a la enseñanza formalista del Derecho se mantuvieron. Se afirmaba que la enseñanza del Derecho tenía un carácter descontextualizado y estático, que se limitaba a la transmisión de información contenida en los códigos y leyes, sin vinculación alguna con lo ocurrido en sus contextos de aplicación. Para este sector, crítico del formalismo jurídico, el hecho de que

rigor académicos por parte de los profesores y de trabajo por parte de los estudiantes” (Castillo, 1988, p.29)

el núcleo de la educación fueran las clases magistrales y la memorización de información era grave pues dejaba de lado las clases prácticas. Los planes de estudio fueron igualmente objeto de crítica por estar desvinculados de los asuntos sociales de relevancia para la época.<sup>50</sup> Finalmente, se criticaba el hecho de que se comprendieran las diferentes áreas del Derecho en forma de compartimentos estancos sin ninguna relación entre sí.

Esta situación llevó a que se abogara por ofrecer al estudiante la posibilidad de analizar las normas jurídicas en relación con su contexto de aplicación. Además, se buscaba que los alumnos conocieran posibilidades de ejercicio del Derecho por fuera del litigio —como es el caso del trabajo de investigación o trabajo en empresas— y que se vincularan más a acciones encaminadas a la promoción del cambio social. Este debate se concretó en varios hechos y circunstancias, dentro de los que se destacan: (1). La creación de la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho - ARED; (2). La realización de la Conferencias Latinoamericanas sobre la enseñanza del Derecho y la Conferencia Latinoamericana sobre Derecho y Desarrollo entre 1959 y 1974; (3). La expedición de nuevos decretos sobre enseñanza del Derecho; y (4). La creación de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes.

<sup>50</sup> Sobre este aspecto Cadena (1981) afirma: “Teniendo en cuenta el carácter interdisciplinario de la profesión de la abogacía no resulta fácil elaborar un plan de estudios para la carrera, que responda adecuadamente a la exigencias actuales [...]. Pero su validez regirá en la medida en que logre aproximarse a las necesidades reales de la profesión, para que los futuros abogados estén capacitados para enfrentar el medio económico, social y político en el cual tendrán que desempeñarse” (pp.68 y 69). En este sentido también se puede ver: Universidad de los Andes. (1969) *Boletín Facultad de Derecho*. Bogotá, p. 7.

La creación de la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho –ARED (1969)<sup>51</sup> fue impulsada por un grupo de facultades de Derecho que creían que el sistema tradicional de enseñanza era insuficiente para comprender la realidad social cambiante y crítica. Consideraban que no se estaba formando un abogado a través de una metodología de enseñanza activa que permitiera al estudiante crear, interpretar y analizar el Derecho como un ente dinámico, sino solamente como un constructo estático (Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho [ARED], 1971, pp. 5 y 6). Por lo anterior, consideraban que se debían crear nuevos tipos legislativos que se ajustaran a cualquier novedad y al cambio de los hechos sociales, que los jueces través de su interpretación de la ley debían ofrecer mayores perspectivas sociológicas e interdisciplinarias y que en el litigio se fomentara no sólo la defensa de los derechos individuales sino también de los colectivos (p.7).

Paralelamente, durante la década de los años sesenta y setenta se llevaron a cabo seis Conferencias Latinoamericanas de Enseñanza del Derecho: México, 1959<sup>52</sup>; Lima, Perú, 1961; Santiago de Chile, Chile, 1963; dos en Córdoba, Argentina, 1974 y 1975; y una en Bogotá, Colombia, 1976; además de una Conferencia Latinoamericana de Derecho y Desarrollo (1971).<sup>53</sup>

<sup>51</sup> Por Resolución N.º 4169 del 2 de agosto de 1969, el Ministerio de Justicia concedió la personería jurídica a la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho (ARED), formada por las facultades de Derecho de la Universidad de los Andes, la Universidad del Rosario, la Universidad Externado de Colombia, la del Cauca, y la de Antioquia (Asociación Colombiana de Universidades, 1968, p.5).

<sup>52</sup> Esta conferencia se realizó gracias al impulso que le dio la Unión de Universidades de América Latina.

<sup>53</sup> A este evento concurren 58 académicos y especialistas en materia de enseñanza e investigación jurídicas y en desarrollo. Su objetivo era realizar un intercambio de experiencias sobre dichos temas.



En las ponencias presentadas por los participantes<sup>54</sup> se pueden identificar algunas ideas comunes para modificar el esquema de enseñanza formalista existente. Se buscaba eliminar el carácter descontextualizado y abstracto de la enseñanza del Derecho y que la estructura de las asignaturas no se hiciera en función de las leyes, los códigos o tratados. Respecto a la clase teórica, pese a que se reconoció que era útil para transmitir, ordenada y orgánicamente, nociones básicas de cada materia, tenía falencias porque desconocía que, en muchos casos, la información impartida por el profesor era memorizada por el estudiante para un examen y luego olvidada. Además, esta metodología de enseñanza no tenía en cuenta que la educación no debía dirigirse a la adquisición de conocimientos, sino a la creación de hábitos mentales y a la búsqueda colectiva y problemática del conocimiento.<sup>55</sup> Esto sin desconocer que existían razones prácticas o materiales (tales como el exceso de alumnos, la falta de infraestructura, etc.) que podían hacer imposible la óptima utilización de la metodología activa en todas las circunstancias.

<sup>54</sup> En estas conferencias participaron entre otros: el Ceped (Centro de Estudios e Pesquisas no Ensino do Directo) de Brasil, Rogelio Pérez Perdomo de Venezuela, Fernando Hinstrosa de Bogotá (Colombia), Félix E. Lagreze de Chile, Carlos Gutiérrez de Costa Rica, Héctor Fix Zamudio de México y Hernando Fuenzalida de Chile.

<sup>55</sup> Sobre este tema se dijo: "Lo que se proponen esas técnicas es disminuir hasta el mínimo irrisorio *one man show* que es la clase tradicional, y concebir la clase como una actividad grupal, en la cual el papel de la iniciativa de los alumnos debe ser acentuado. Esto no es algo inocuo. Significa un cambio en el papel del profesor, hacerlo abandonar su papel de "sabio que enseña" y convertirlo en motor asesor del grupo. Su papel será hacer que los alumnos aprendan, pero por ellos mismos, y no necesariamente lo que él les enseña" (Pérez,, 1971, p.161).

En consecuencia, se consideró que todo plan de estudios debía tener un equilibrio en diversos aspectos: (1). La transmisión de conocimientos teóricos y prácticos para formar tanto al profesional del Derecho como al investigador;<sup>56</sup> (2). El estudio del ordenamiento jurídico y, a la vez, de los hechos sociales y económicos que éste regula;<sup>57</sup> (3). La utilización de una metodología de enseñanza que combinara la cátedra magistral con la pedagogía activa;<sup>58</sup> (4). La enseñanza interdisciplinaria<sup>59</sup> y de la realidad social; y (5). El fomento de la función social del abogado por medio de los consultorios jurídicos populares y de

<sup>56</sup> Al respecto ver: Unión de Universidades de América –Udual (1976, septiembre 26 a octubre 1) Acuerdos y conclusiones. En: *Las facultades de Derecho en la política de desarrollo latinoamericano. VI Conferencia Latinoamericana de Facultades de Derecho*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia p. 225. Ver también: Hineirosa, F. (1975). Coordinación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho. En: V Conferencia de Facultades y Escuelas de América Latina; Unión de Universidades de América Latina, Córdoba, Argentina, p. 189.

<sup>57</sup> Sobre el tema se afirma: “Reconociendo que lo jurídico tiene, por naturaleza, una íntima vinculación con hechos y relaciones sociales, la enseñanza del Derecho no puede quedar restringida al análisis y estudio exclusivo de las normas legales y de las decisiones jurisprudenciales. Por el contrario, ella debe referirse, también, a la realidad social normada y a las valoraciones imperantes en el seno de la misma” (Pérez, 1971, p. 168).

<sup>58</sup> En el informe del relator de la V Conferencia realizada en Córdoba, Argentina, se establece sobre este aspecto que se debe superar: “la llamada ‘conferencia o lección magistral’, introduciendo paulatinamente la exposición didáctica y la enseñanza activa, advertencia sobre la no confusión de la enseñanza práctica con la de carácter activo; creación y fortalecimiento de seminarios de investigación y cursos de introducción a las técnicas de investigación, departamentos y secciones de jurisprudencia, sin perjuicio de adoptar el método de casos y estudios de problemas y expedientes” (Riesco, 1975, p. 295)

<sup>59</sup> Sobre el punto se decía: “En cuanto a la naturaleza y contenido de la información, ella no debe comprender tan sólo los textos legales, doctrinarios o jurisprudenciales, sino que es conveniente que incluya textos y datos de otras Ciencias Sociales, contratos, modelos de proyectos y otros instrumentos que revelen la vida del derecho en el ámbito extrajudicial” (Avendaño, 1971, p.169).

la integración del estudiante con la comunidad (ARED, 1971, p.227).

Los anteriores hechos y debates influyeron en el contenido de las normas que el gobierno de la época expidió sobre la enseñanza del Derecho a través de los decretos 970 y 971 de 1970, 196 de 1971, 225 de 1977 y 3.200 de 1979.

Dentro de las disposiciones del decreto 970 de 1970, se destacan las referencias a la función social del abogado, su importancia en el desarrollo del país y la necesidad de que las facultades de Derecho tuvieran una concepción dinámica de éste. En cuanto a la metodología de enseñanza, se estableció que debía preservarse el equilibrio entre clases teóricas y prácticas,<sup>60</sup> por lo tanto, en su artículo 14 se propuso alternar la clase magistral con métodos activos de aprendizaje como los seminarios, los consultorios jurídicos y las prácticas. Con esto, se buscaba fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes a través de la vinculación de la norma con su contexto de aplicación. De este modo, se produjo un cambio —por lo menos a nivel normativo— frente al esquema formalista tradicional de enseñanza del Derecho. Estas nuevas disposiciones fueron tan novedosas, que el decreto fue presentado por el doctor Fernando Hinestrosa en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de América Latina como un logro de Colombia en la materia. Este evento se llevó

<sup>60</sup> Artículo 12. En la enseñanza del derecho deberán combinarse los aspectos teóricos y prácticos, el conocimiento de la doctrina y la jurisprudencia, y las técnicas de la formación, interpretación y aplicación del derecho; las normas y los hechos políticos, económicos y sociales regulados por ellas.

a cabo entre el 27 de octubre y el 1 de noviembre de 1975 en Córdoba, Argentina (Hinestrosa, 1975, pp.196 y 197).

Luego, por medio del decreto 971 de 1970, se estableció que los planes de estudio debían tener tres tipos de clases: (1). Las comunes obligatorias, (2). Las optativas de índole jurídica, social, económica, administrativa y de ciencia política y (3). Las de libre escogencia por el estudiante. Además, la carrera de Derecho debía contar con comunidades de estudio y seminarios, prácticas y consultorios jurídicos. Tal clasificación refleja el interés porque los estudiantes tuvieran una formación jurídica sólida, pero que a la vez pudieran conocer aspectos de otras disciplinas que les ayudaran a tener una mejor comprensión del contexto de aplicación de las normas y conceptos estudiados. No obstante, el hecho de listar asignaturas como básicas y complementarias, deja ver que aún permanecía una comprensión fragmentada de la educación jurídica. Es decir, se establecían cuáles eran las áreas a estudiar (Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Administrativo) pero no espacios explícitos para analizar la interrelación entre las diversas áreas. A pesar de que no se cuenta con evidencia directa sobre este aspecto, se puede considerar que tal espacio de integración de la información se daba en los seminarios y trabajos prácticos.

En el mismo año se expidió el decreto 196 de 1971 —estatuto de la abogacía—, por medio del cual se estableció que, para su reconocimiento, las facultades de Derecho debían crear un consultorio jurídico con el objeto que los estudiantes pudieran litigar en causa ajena a favor de aquellas personas que no tenían los recursos económicos suficientes para contratar un abogado particular. Con esto, se buscaba atender el vacío que existía

en los planes de estudio respecto de un espacio en el que se pudiera inculcar a los estudiantes el compromiso que debían tener con la función social que deben ejercer los abogados.<sup>61</sup>

Luego de siete años de vigencia de los decretos 970 y 971 de 1970, el gobierno expidió el decreto 225 de 1977, en el cual nuevamente se determinó el plan de estudio mínimo para la carrera de Derecho.<sup>62</sup> En éste se estableció que dicho plan debía comprender asignaturas obligatorias y optativas, y se realizó una especificación que no estaba contemplada en el decreto 971 de 1970 y estipulaba que las materias obligatorias se dividirían en tres categorías: teóricas básicas, teóricas complementarias y prácticas. Además, en sus disposiciones permaneció la división de los estudios de Derecho en forma de compartimentos o estancos de acuerdo con cada área del Derecho, circunstancia que no permitía la integración de las mismas y la identificación de las relaciones que existen entre éstas. Sin embargo, en el decreto se refleja una verdadera intención de lograr un equilibrio en el plan de estudios entre las materias teóricas, las complementarias y las prácticas, pues al estudiante se le otorgaba la posibilidad de conocer la información dogmática o normativa relevante en las cinco principales áreas

<sup>61</sup> En palabras de Edgar I. Cadena (1981): “Estamos convencidos de que la participación de los estudiantes de cuarto y quinto año de Derecho en los consultorios jurídicos, despertará en aquellos una mayor conciencia de servicio social que tendrán en cuenta en su futuro ejercicio profesional. Recordemos que, como ya hemos dicho, la práctica de la abogacía constituye una función social. El abogado debe tener presente que ejerciendo el Derecho contribuye al logro de la justicia, y que su práctica profesional no sólo se realiza para el lucro personal y las ventajas que el asunto jurídico que tramita pueda producirle” (p.147).

<sup>62</sup> Este decreto fue luego modificado por los decretos 1018 y 765 de 1977.

del Derecho, que luego podía complementar con asignaturas afines y, finalmente, tenía la posibilidad de realizar prácticas para poner en juego los conocimientos legales y dogmáticos adquiridos.

Dos años más tarde, fue expedido el decreto 3200 de 1979. Este derogó el decreto 225 de 1977 y definió los principios que debían informar la enseñanza del Derecho, los requisitos para la apertura, funcionamiento y aprobación de los programas docentes y el contenido mínimo de los planes de estudio de la carrera de Derecho. Además, estableció como objetivos principales del programa, la investigación científica y la preparación de docentes. Así mismo, en este decreto los estudios sociales comenzaron a considerarse como un área académica independiente que debe ser tenida en cuenta dentro de los planes de estudio. Esto representó un logro frente a las continuas demandas que en ámbitos académicos se habían realizado con respecto a darle un mayor espacio al entrenamiento práctico de los estudiantes, a su vinculación con los problemas de la sociedad y al fomento de la interdisciplinariedad.

Una vez analizado lo ocurrido en las conferencias sobre enseñanza del Derecho y el contenido de la normativa expedida sobre la materia, debemos referirnos al otro hecho relevante ocurrido en el período: la creación de la Facultad de Derecho en la Universidad de los Andes (1968). El objetivo central de esta facultad fue constituir uno de los primeros intentos coherentes por ofrecer una alternativa a los estudiantes frente a la educación formalista del Derecho, alejándose del esquema tradicional de enseñanza memorista, descontextualizada, enciclopédica, privatista y profesionalizante, y promoviendo la

interdisciplinariedad, la función social del abogado y la educación práctica. Las herramientas para alcanzar estos objetivos eran principalmente dos: la implementación de una metodología de enseñanza novedosa y la creación de un plan de estudios que garantizara el equilibrio entre lo teórico y lo práctico y entre el conocimiento jurídico y el de otras disciplinas.

Como se ha reiterado, la metodología de enseñanza predominante en las facultades de Derecho del país era la de la clase magistral.<sup>63</sup> Para dar un giro a lo anterior, la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes —en concordancia con la filosofía de dicha institución— implementó una metodología que permitía un mayor diálogo entre el profesor y sus alumnos,<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Sobre ésta se afirma: “Se basa en un número considerable de cátedras magistrales. En ellas el profesor expone de manera sistemática los aspectos más importantes de la respectiva asignatura. Frecuentemente distribuye conferencias en mimeógrafo, que reproducen las explicaciones de clase. El estudiante las memoriza, pocos días antes del examen. Se somete finalmente a una prueba, muchas veces oral, en la cual se le interroga durante un término relativamente corto, acerca de las nociones y clasificaciones expuestas en el curso” (Memorando [posiblemente de Gómez Otálora, H.] s.f. [posiblemente 1967], p. 13.) En esta materia puede verse también: Universidad de los Andes. (1975-1976) *Boletín Facultad de Derecho*. Bogotá: Uniandes. p. 17.

<sup>64</sup> En relación con la metodología de enseñanza propuesta, en carta enviada por Jorge Palacios Mejía a Hernando Gómez Otálora se denota su satisfacción con el tema: “El método de enseñanza que piensas aplicar me parece que corresponde a la más moderna pedagogía que ha tenido grandes resultados en países más desarrollados que el nuestro. En el método de obligar al alumno a “pensar” y a “crear” en vez del que nos tocó a nosotros de “memorizar”. Al estudiante hay que despertarle sus facultades críticas desde un principio a fin de que cuando entre en contacto con los problemas, esté capacitado para analizarlos y resolverlos pronto y adecuadamente”. (Carta. De: Jorge Palacios Mejía. Para: Hernando Gómez Otálora. 19 de Julio de 1968. p. 11). Al respecto se puede ver también: Universidad de los Andes. (1975-1976). *Boletín Facultad de Derecho*. Bogotá, Colombia: Uniandes, p. 21.

y una participación más activa de estos últimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se pretendía alcanzar por medio de dos vías: 1. La reducción de la intensidad horaria de clases para que el estudiante tuviera más tiempo de investigar y adquirir nuevos conocimientos de manera individual; y 2. La inclusión de varias asignaturas en las cuales se desarrollaba una metodología activa de aprendizaje, como los seminarios.<sup>65</sup>

Por su parte, el plan de estudios de la mencionada facultad se distribuyó en ciclos semestrales. Los estudiantes debían tomar entre quince y dieciocho horas crédito por semestre (tres horas de clase diarias, de lunes a sábado); hecho que contrastaba con los ciclos anuales y las cinco horas diarias que ofrecían la mayor parte de las facultades de Derecho del país (Memorando [posiblemente de Gómez Otalora, H.] s.f. [posiblemente 1967], p.14). Esto con el objeto de brindar un mayor espacio fuera del aula a los estudiantes, para estimular en ellos la investigación, el análisis y una mejor preparación de las clases,<sup>66</sup> lo que permitía que los alumnos participaran activamente en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las asignaturas concretas, se consideró que las materias jurídicas debían complementarse con asignaturas de disciplinas distintas al Derecho, particularmente de las ciencias sociales. Esto además estaba en concordancia con

<sup>65</sup> Sobre este aspecto es preciso aclarar que, como se anotó al inicio de esta investigación, la comprobación de que tales propósitos, plasmados en los documentos de la facultad, se hicieron realidad, excede el alcance del presente trabajo documental.

<sup>66</sup> Se puede consultar Universidad de los Andes, 1975-1976, *Boletín Facultad de Derecho*. Bogotá, Colombia: Uniandes, p.19.



el modelo de *college* que había adoptado la universidad, por medio del cual se buscaba que los estudiantes tuvieran un conocimiento básico de diversas disciplinas. Además, se exigió a los alumnos tomar asignaturas de pre-seminario y seminario para perfeccionar y profundizar en temas de investigación, y se establecieron como asuntos centrales el dar asistencia jurídica a personas de escasos recursos en litigios judiciales y realizar juicios ficticios.<sup>67</sup>

Todo lo anterior se concretó en cuatro planes de estudio que rigieron desde la creación de esta facultad (1968) hasta el final de esta investigación (1991). En concreto estos planes fueron adoptados en las siguientes fechas: 1969, 1970-1971, 1975-1976, 1978-1979.<sup>68</sup>

Ahora bien, a partir de lo mencionado hasta el momento y de los cuatro planes de estudio de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes referidos, se pueden extraer algunos elementos fundamentales que revelan no sólo la dinámica de la enseñanza del Derecho en esta universidad, sino aquella que se dio desde mediados del siglo XX hasta 1991.

<sup>67</sup> Sobre este aspecto, en documento de la época se afirma: “También en universidades del exterior se acostumbra entrenar a los estudiantes en el análisis de casos y en actuación ante los tribunales a través de juicios simulados. Un grupo de alumnos representa al demandante y otro al demandado. Un profesor, asesorado por colegas o por estudiantes de último año, escucha los argumentos y decide el litigio” (Memorando [posiblemente de Gómez Otalora, H.] s.f. [posiblemente 1967], pp.15 y 16). Ver también: Universidad de los Andes. 1969. *Boletín Facultad de Derecho*. Bogotá: Uniandes, Archivo Institucional Universidad de los Andes, p. 13.

<sup>68</sup> A pesar de que la investigación finaliza en 1991, se tiene este plan de estudios de 1979 como el último pues no se encontró más evidencia documental al respecto, lo que hizo suponer razonablemente que ese rigió durante la década de los años ochenta sin grandes modificaciones.

Primero, en esta época la enseñanza del Derecho fue afectada por el contexto en el que estaba inmersa. La exigencia de la sociedad de que el abogado cumpliera una función social al servicio de la comunidad y las demandas continuas de la academia colombiana y latinoamericana en torno a la necesidad de revisar la manera como se estaban formando los abogados, generaron el espacio para plantear propuestas novedosas. En este marco, precisamente la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes surgió con el objetivo de responder a dichas exigencias por medio de una formación interdisciplinaria, de la combinación de metodologías teóricas y prácticas de aprendizaje, y de la vinculación del estudiante a su contexto a través de asignaturas como los seminarios y el consultorio jurídico.

Segundo, durante el período analizado se mantuvo la tendencia estudiada en los anteriores, con respecto a la constante reglamentación de los estudios de Derecho y, por esta vía, del intervencionismo del Estado en la materia. Además, los cinco decretos expedidos desde 1970 hasta 1980 demostraron la preocupación constante que hubo en la época por mejorar la enseñanza del Derecho en las universidades del país, situación que también ocasionó la revisión constante de los planes de estudio de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes.

Tercero, lo estudiado demuestra la tendencia creciente a combinar aspectos formalistas y otros derivados de propuestas novedosas. En los decretos y planes de estudio se observa la intención de dar una mayor interdisciplinariedad a los estudios e incluir materias de carácter práctico, así como la pérdida de la

centralidad del Derecho Privado, en especial del Derecho Civil. No obstante, a la vez el eje de la formación siguen siendo las materias de carácter teórico, las asignaturas se crean de acuerdo con la legislación expedida y la transmisión de los contenidos de las diversas áreas no se relaciona entre sí.

Finalmente, lo ocurrido en este período refleja otro aspecto observado a lo largo de la investigación y es el fuerte discurso que se generó frente a la necesidad de mejorar la enseñanza del Derecho y la dificultad de plantear propuestas duraderas para lograr tal objetivo. El cambio constante en la normativa y en los planes de estudio de la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes hace presumir que no se tenía muy clara la ruta adecuada para hacerlo. Es decir, que lo ocurrido en esta facultad parecería no ser la solución definitiva al problema de cómo enseñar a los estudiantes a ser buenos abogados.

## **Conclusiones**

Este intento por describir y analizar lo sucedido en materia de enseñanza del Derecho en Colombia durante un poco más de cien años, demuestra que la educación jurídica es un tema complejo que para su comprensión requiere del estudio de varios elementos. El primero es el contexto social, político y económico de cada época, puesto que éste informa sobre las decisiones adoptadas en la materia y determina qué se busca de un abogado y cuáles son las destrezas y habilidades deseadas para estos profesionales. Otro elemento importante que se debe estudiar, para comprender cómo se ha desarrollado la educación jurídica en Colombia, es el sistema de educación superior, dado que es el que determina las posibilidades de

acción de las universidades y sus facultades y las diversas relaciones que pueden existir entre éstas y el Estado y la sociedad, así como entre dichas instituciones o dependencias. Además, en Colombia, debe analizarse la normativa expedida para regular la enseñanza del Derecho, que ha sido una de las más reglamentadas en el país. Por último, se deben estudiar los planes de estudio que, basados en la regulación del gobierno, establece cada facultad para su funcionamiento,<sup>69</sup> por ser la guía básica del accionar de éstas.

El análisis de estos factores fue lo que permitió identificar que, desde 1886 a 1991, una de las principales características de la enseñanza del Derecho en nuestro país fue su carácter formalista, pero que, a la vez, durante el mismo período, se realizaron un gran número de propuestas que intentaron transformarla y complementarla de acuerdo con las demandas de cada contexto histórico. Esta tensión constante entre la tradición y el cambio en la enseñanza del Derecho se dio con respecto a dos aspectos fundamentales.

El primero fue el concepto de Derecho. Mientras el formalismo defendía la idea de que el Derecho era un sistema completo, coherente y unívoco, cuya fuente central era la ley, se presentaban propuestas que consideraban que el Derecho se debía estudiar y aplicar teniendo en cuenta los diferentes contextos sociales, económicos y políticos que debía regular.

<sup>69</sup> Otro aspecto que sería importante para comprender el tema es lo ocurrido en la aplicación de tales normas y planes de estudio. Sin embargo —como se advirtió— tal aspecto excede el alcance de la investigación cuya síntesis se presenta, pues ésta se centró en el análisis documental.

Para esto, se pretendía que, además de la ley, se utilizaran en mayor medida la jurisprudencia y la doctrina, además de estudiar otras disciplinas. Lo anterior, con el fin de que los abogados pudieran tener una comprensión más integral de los diferentes hechos que tenían relevancia jurídica.

El segundo aspecto en donde se evidenció una tensión entre la tradición y el cambio en la enseñanza del Derecho fue la metodología de enseñanza. Por un lado, para el formalismo jurídico era suficiente la cátedra magistral. En contraste, los impulsores del cambio consideraban que la clase magistral no era suficiente por circunscribir el Derecho a la memorización de normas y leyes, sin brindar al estudiante el contexto en el cual éstas operan, por lo que se consideró que era necesario complementar dichas cátedras con asignaturas donde se implementara una metodología activa de enseñanza. A diferencia del formalismo, el nuevo modelo educativo no consideraba el conocimiento de las leyes como la única destreza o habilidad que se debía exigir del alumno: éste debía tener igualmente la capacidad de investigar, analizar hechos sociales y articular los conocimientos jurídicos con otras disciplinas.

Ahora bien, esta tensión y los continuos debates, propuestas y normas sobre la enseñanza del Derecho, nos permiten comprender que en Colombia ha existido un interés continuo por parte de abogados y académicos sobre el tema y que se le ha reconocido una gran importancia a la etapa de formación de los abogados. Además, el estudio de las relaciones entre el contexto histórico, el sistema de educación superior y la educación legal en particular, demuestra que estos tres aspectos se encuentran estrechamente vinculados y que, en consecuencia, para un

mejor análisis sobre el tema se deben tener todos en cuenta. Así mismo, la complejidad misma de la materia y los diversos objetivos que se pueden buscar mediante la enseñanza del Derecho, ponen en evidencia que en la elaboración de un plan de estudios se analizan aspectos que van más allá de establecer el orden de las asignaturas a dictar. La confluencia de todos estos aspectos implica que al momento de pensar en cómo educar a un abogado se deben responder varios interrogantes: ¿qué tipo de profesional se quiere formar? ¿Cuál es la metodología que se debe implementar? ¿Cuáles son los contenidos que se deben impartir? ¿Cuál es el contexto socio-político y educativo donde son implementadas las normas y planes de estudio de las facultades de Derecho? ¿Cuál es el escenario donde el egresado va ejercer la profesión? ¿Cuáles son las demandas de la sociedad hacia los abogados?

Precisamente, dentro de esta búsqueda constante por responder a varios de estos interrogantes, con miras a ofrecer una formación integral a los estudiantes de Derecho que les permita contar con las herramientas suficientes para el ejercicio de la profesión, surge la propuesta que es objeto de estudio extenso en el presente libro. La experiencia recogida tras varios años de implementación, especialmente en Estados Unidos y, más recientemente, en Latinoamérica, reúne varios de los elementos que a lo largo del período estudiado se consideraron fundamentales para ofrecer una buena formación a los abogados. Esto, debido a que las clínicas jurídicas, así como la diversa normativa y planes de estudio estudiados, tratan de responder a varias problemáticas similares, como se continuará planteando a lo largo de este texto.

Una de las primeras críticas que se le hizo a la enseñanza del Derecho fue la ausencia de interdisciplinariedad, razón por la cual paulatinamente se incluyeron asignaturas de diversas ciencias en los planes de estudio. Este factor es uno de los ejes centrales de la enseñanza clínica del Derecho, que busca ser un espacio donde el estudiante pueda analizar las diferentes implicaciones que en otras áreas del conocimiento puede tener un aspecto que al parecer es meramente jurídico. Al respecto se puede ver como aquellas clínicas que se centran en el estudio de asuntos ambientales requieren de ingenieros, ecólogos, geógrafos, entre otros, para poder comprender a cabalidad la problemática tratada. Con la ayuda de otras ciencias se pueden identificar mejor los derechos vulnerados, las consecuencias económicas, políticas e incluso de salubridad de dicha violación, los responsables de la misma y las diversas acciones a seguir para mitigar los daños.

Paralelamente, pudimos observar que en el período estudiado existió preocupación por lograr establecer un equilibrio entre la educación teórica y los métodos activos de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza clínica del Derecho busca que, previo al desarrollo de sus tareas, los estudiantes repasen y adquieran los conocimientos teóricos sobre las materias que deberán desarrollar en diversas actividades como el litigio, el trabajo con comunidades y la asesoría judicial y extrajudicial. Esta aplicación práctica de lo aprendido, a su vez, se constituye en un mecanismo de formación permanente de los estudiantes, porque estos están supervisados y asesorados de manera constante por tutores y profesores.

Otra demanda que surgió en el período estudiado y que ha tomado cada vez más fuerza es la necesidad de fortalecer la función social del Derecho e incentivar en los estudiantes la importancia que este aspecto tiene en su formación. La primera medida adoptada en el período bajo estudio fue la creación de los consultorios jurídicos, pero hoy en día, en la enseñanza clínica del Derecho, también encontramos que esto es desarrollado especialmente a través del litigio de alto impacto. Mediante este mecanismo se intentan reivindicar derechos colectivos o individuales que están siendo vulnerados y que están causando graves perjuicios a una parte importante de la población. De esta forma, los estudiantes logran comprender que mediante los instrumentos que ofrecen la legislación, la doctrina y la jurisprudencia se pueden impulsar cambios en la sociedad que redundan en favor de las personas o comunidades con mayores necesidades, o sobre los aspectos que más afectan a la sociedad en general.

Otra de las demandas identificadas en el período de 1886 a 1991 que encuentra una respuesta en la enseñanza clínica del Derecho, es la necesidad de fomentar en el estudiante una actitud activa, crítica y participativa en su proceso de aprendizaje. La mera función de recibir información para su posterior memorización es reemplazada en el espacio de las clínicas por un estudiante activo, al cual se le asignan responsabilidades concretas en dos sentidos fundamentales: el primero se refiere al estudio y profundización sobre los aspectos normativos, doctrinales y jurisprudenciales relacionados con las tareas que se le han asignado; y el segundo, a la aplicación práctica de los aspectos señalados, hecho que implica el poder



analizar y ponderar la gran cantidad de variables y hechos que surgen en cuanto se da aplicación práctica a la información jurídica aprehendida.

Lo anterior demuestra que, teniendo siempre presente el largo recorrido que en materia de enseñanza del Derecho se tiene en Colombia, la enseñanza clínica del Derecho se entiende como una buena herramienta que complementa los diferentes aspectos que bajo la visión actual de la enseñanza del Derecho debe comprender la formación de los abogados.