

Plan de mejoramiento para la enseñanza del Derecho en Colombia

Carlos F. Ramírez-Guerrero*

Resumen

Propósito: existe la creencia en Colombia de que cualquier abogado puede ser docente de Derecho en una facultad legalmente constituida para tal fin. En la actualidad, los docentes de las facultades de Derecho no tienen la preparación necesaria en materia educativa para formar abogados. *Descripción:* lo fundamental, en este caso, es implementar un sistema en el que los docentes de Derecho cursen estudios de pedagogía para que lleguen al aula con las mejores intenciones de transmitir sus conocimientos, desprendidos de viejas formas de enseñanza, y que los futuros abogados queden debidamente preparados para enfrentarse a los procesos y asuntos jurídicos en la vida real. *Punto de vista:* en Colombia, es un hecho sintomático el que se siga la tradición de que el profesor enseña tal como a él le enseñaron. Eso es precisamente lo que se pretende cambiar con este estudio. La enseñanza del Derecho requiere mucho más que el simple saber jurídico por parte de quien pretende dictar cátedra en una facultad de Derecho. *Conclusiones:* es necesario cambiar la estructura para la enseñanza del Derecho; es importante que los docentes se comprometan con el cambio y lo hagan en la práctica.

Palabras clave: abogados, Derecho, docente, enseñanza, pedagogía, saber.

* Magíster en Derecho Administrativo.
Docente de tiempo completo, Fundación
Universitaria Los Libertadores, Bogotá,
Colombia.
Correo electrónico:
cframirezg01@libertadores.edu.co

Recibido: 29 de septiembre del 2015

Aprobado: 20 de diciembre del 2015

Cómo citar este artículo: Carlos F. Ramírez-Guerrero. *Plan de mejoramiento para la enseñanza del Derecho en Colombia*. DIXI 23. Abril 2016. Pág. 81. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/di.v18i23.1296>

Improvement Plan for Teaching Law in Colombia

Abstract

Purpose: there is a belief in Colombia that any lawyer can be a Law teacher in a school legally incorporated for such purpose. At present, teachers in the schools of Law are not well prepared in education to train lawyers. *Description:* what is essential, in this case, is to implement a system where Law teachers take pedagogy lessons so that they arrive to the classroom with the best intention of transmitting knowledge, away from old forms of teaching, and that future lawyers are duly prepared to face legal proceedings and issues in real life. *Point of view:* in Colombia, following the tradition that teachers teach the way they were taught is a symptomatic fact. That is exactly what this study intends to change. Teaching Law requires much more than the mere legal knowledge of the person who intends to give lectures at a school of Law. *Conclusions:* it is necessary to change the law teaching structure; it is important that teacher commits to change and putting it into practice.

Keywords: lawyers, Law, teacher, teaching, pedagogy, knowledge.

Plano de melhoramento para o ensino do Direito na Colômbia

Resumo

Propósito: existe a crença na Colômbia de que qualquer advogado pode ser docente de Direito numa faculdade legalmente constituída para tal fim. Na atualidade, os docentes das faculdades de Direito não têm a preparação necessária em matéria educativa para formar advogados. *Descrição:* o fundamental, nesse caso, é implementar um sistema no qual os docentes de Direito cursem estudos de pedagogia para que cheguem à sala de aula com as melhores intenções de transmitir seus conhecimentos, desprendidos de velhas formas de ensino, e que os futuros advogados fiquem devidamente preparados para enfrentar os processos e assuntos jurídicos na vida real. *Ponto de vista:* na Colômbia, é um fato sintomático que se siga a tradição de que o professor ensina da forma como lhe ensinaram. Isso é precisamente o que se pretende mudar com este estudo. O ensino do Direito requer muito mais que o simples saber jurídico por parte de quem pretende dar aulas numa faculdade de Direito. *Conclusões:* é necessário mudar as estruturas para o ensino do Direito; é importante que os docentes se comprometam com a mudança e o façam na prática.

Palavras-chave: advogados, Direito, docente, ensino, pedagogia, saber.

INTRODUCCIÓN¹

No es posible soslayar un hecho: en Colombia se ha vuelto una moda ser docente. Cualquiera se cree con las actitudes y aptitudes para ejercer esta profesión. En la actualidad, diversos tipos de concursos públicos valoran la práctica docente con altos puntajes en los procesos de selección, motivando con esto que se vuelva atractivo ser docente. Sin embargo, la realidad es otra.

En la actualidad, la gran mayoría de los docentes en las facultades de Derecho no tiene la preparación necesaria —en materia educativa— para formar abogados. En Colombia es un hecho sintomático en el que se sigue la tradición: el docente enseña como a él le enseñaron. Ese es el método pedagógico tradicionalista, aquel en el cual el docente se convierte en una enciclopedia que lo sabe todo y el estudiante escucha y toma apuntes. Es la técnica de Dewey, Skinner y Comenio, método exclusivamente transmisionista.²

De suerte que resulta imprescindible crear mecanismos conducentes a la reforma del currículo y del sistema de enseñanza de la ciencia jurídica, que día a día sufre mutaciones en su estructura.

La Constitución colombiana promulgada en 1991, en su artículo 67, señala:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (...) La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condi-

ciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (...) La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.³

En la educación como un derecho de la persona, según el texto constitucional, se reconoce igualmente el contenido de la Declaración de los Derechos Humanos y los demás derechos inherentes de los ciudadanos. Todo lo anterior se complementa en el interés que muestra el Estado en ampliar la oferta educativa. Un ejemplo claro es que las personas particulares también pueden ofrecer este servicio que es público, eso sí bajo el control del Estado que busca su calidad y eficiencia. La norma de normas marca el camino hacia la gratuidad educativa y facilita el acceso al sistema.

II. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

No se puede dejar de lado el hecho, cierto e innegable, de que la universidad en Colombia goza de plena autonomía, consagrada en el artículo 69 de la Constitución de 1991, ratificada en el artículo 3 de la Ley 30 de 1992.⁴

Desde la Edad Media, la universidad ha sido el bastión de las naciones. Se le ha dado esa autonomía consagrada en el ordenamiento jurídico colombiano, a fin de mantener el orden imperante en materia educativa. Es importante reconocer que Colombia es un Estado Social de Derecho, con democracia participativa, la cual contribuye a morigerar la asimilación y el entendimiento de esta figura constitucional de la autonomía universitaria. Es por ello que la misma Ley 30 de 1992 le otorga a la educación superior libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

En ese orden de ideas, la enseñanza del Derecho en Colombia está en mora de cambiar su modelo pedagógico tradicionalista por algo que encaje más en la modernidad, en este mundo de tecnologías, de cambios científicos, de globalización. Modificar el sistema memorístico por algo más manejable en el momento actual, aprovechando el cambio estructural en otras disciplinas que imponen nuevos criterios y nuevos

1. El presente artículo es resultado de la investigación adelantada para optar al título de magíster en Docencia de la Educación Superior.

2. Véase John Dewey. *DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN: UNA INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN*. Ediciones Morata. (1995); Quentin Skinner. *LOS FUNDAMENTOS DEL PENSAMIENTO POLÍTICO MODERNO, I: EL RENACIMIENTO*. Fondo de Cultura Económica. (2014); Olga Lucía Zuluaga Garcés. *Otra vez Comenio*. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA 47. 2007. Págs. 99-118.

3. Véase Constitución Política de Colombia [Const.], Art. 67. Julio 7 de 1991. (Colombia).

4. Véase Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diciembre 29 de 1992. DO N.º 40700.

espacios para la enseñanza de cada especialidad. El Derecho no puede quedarse a la saga de la educación contemporánea, y es por esto que se debe enfrentar con la seriedad que el asunto amerita.

Sería importante estudiar e implementar una estructura que contribuya a que en Colombia los estudiantes de Derecho tengan la posibilidad de enfrentar los retos que les esperan, de llegar bien preparados, tanto estructural como académica, anímica y mentalmente para enfrentar la realidad. En la actualidad, solo con la práctica del consultorio jurídico en los últimos semestres logran encontrar elementos prácticos para su estudio.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN COLOMBIA

El Derecho, al ser una profesión liberal, se ha enseñado de manera tradicionalista. Antes de la Constitución de 1991, esta disciplina se enseñaba de esa manera y aún así se hace, pues su método de enseñanza es transmisionista, a pesar de las diferentes tendencias que se encuentran en las didácticas pedagógicas. Por ejemplo, hoy se habla de la pedagogía conceptual y del modelo por competencias.⁵

El modelo transmisionista arraigado no está mandado a recoger. La memoria es fundamental en el Derecho. Se puede cambiar el sistema tradicional de la enseñanza del Derecho dependiendo de las condiciones del currículo, siempre y cuando sea gradual y, sobre todo, se valore el aporte de las viejas generaciones de maestros-abogados en el mismo proceso.

En Colombia, la enseñanza del derecho se ha hecho de esa manera ancestral. Es la historia de un magistrado de la Corte o un juez que viene al aula a impartir sus conocimientos, a transmitir sus experiencias. Es un jurista improvisado en maestro, que hace énfasis en la memorización de códigos y leyes, al cual no le importa la formación del criterio jurídico de sus discípulos. En su cátedra no existe ningún espacio para la investigación y los currículos se han centrado en la técnica judicial y en el aspecto procedimental, de manera que es evidente la ausencia de estrategias pedagógicas renovadoras que esclarezcan y revelen las cuestiones relativas al contenido de los espacios

académicos de los diferentes niveles de instrucción, todo lo cual hace más dispendiosa la concepción holística del estudiante. De otra parte, se limita la libertad a los estudiantes para ahondar o complementar con saberes afines el estudio de la ciencia jurídica.

Las concepciones pedagógicas para la enseñanza del Derecho deben estar motivadas por el interés de cada Estado. La enseñanza de los factores fundamentales de la ciencia jurídica aunada a la norma jurídica de cada uno de ellos. Adentrarse en las concepciones pedagógicas de cada Estado conlleva la comparación de las distintas soluciones que ofrecen los diversos ordenamientos jurídicos, a fin de que en los mismos casos, dentro de una perspectiva funcionalista, se llegue al epicentro del sistema pedagógico de cada uno. Allí radica el mejoramiento que debe buscarse para que el estudiante encuentre facilidades inteligibles en su estudio y análisis de los conceptos legales. Así como con el propósito de que se haga más realizable llegar al encuentro del saber jurídico, que este no sea traumático para el futuro abogado.

Respecto a las concepciones pedagógicas en Colombia, es necesario crearlas en relación con la educación superior. Todas las existentes se refieren a la pedagogía infantil o a la educación básica y media, pero no se encuentra un estudio juicioso y dedicado a la enseñanza en la educación superior. Ahí es importante profundizar. ¿Estará el Estado en disposición de hacerlo? En lo que respecta a la enseñanza del Derecho, es necesario que haya políticas claras en materia educativa, de manera que quienes se dediquen al estudio de leyes y demás teorías filosófico-jurídicas encuentren los mecanismos necesarios para que la práctica jurídica se haga cada día más fácil a sus expectativas.

Las experiencias de los docentes de las facultades de Derecho se resumen en la práctica en el aula, al impartir sus conocimientos al grupo de estudiantes a su cargo. Sin profundizar mucho en los sistemas pedagógicos, transmiten normas y conceptos jurídicos a la usanza tradicionalista. Si bien algunos con conocimientos en materia educativa tratan de cautivar al auditorio estudiantil con sistemas diferentes, combinando la cátedra magistral con el seminario alemán, lo implementan sutilmente a la espera de una respuesta positiva del estudiantado en corto tiempo.

Todo ello repercute en la formación del futuro abogado y demanda la implantación de nuevos procesos de prácticas o modalidades docentes, los cuales deben estar acompañados de una política pedagógica que forme parte de todo un plan de desarrollo en las facultades de Derecho.

5. Véase Ministerio de Educación Nacional. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. (s. f.). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Gaviria Gil sostiene que:

La primera revisión de la bibliografía histórica y jurídica que se ha producido en Colombia, durante los últimos cien años, mostró que la importancia de hacer historia del derecho no ha sido asunto prioritario para los historiadores y los abogados, ni ha estado en el centro de los debates desarrollados sobre las disciplinas histórica y jurídica. Por ejemplo, durante los últimos treinta años han sido publicados en Colombia varios balances y artículos de crítica historiográfica en los cuales se analizan las diferentes etapas que ha tenido la investigación histórica en el país, desde la vieja historia política y los trabajos de la Academia Colombiana de Historia, hasta las novedosas investigaciones en historia social y económica producidas durante la segunda mitad del siglo xx, y los avances y problemas metodológicos que presentan las nuevas formas de hacer historia, por ejemplo en el campo de las mentalidades; pero, en ellos, no hay referencias a trabajos que se hayan destacado en el campo de la historia del derecho o a la necesidad de profundizar y avanzar en los ya existentes (...) Son varios los problemas que los autores consultados encuentran en el desarrollo de la historia en Colombia: el rechazo por la historia total, el excesivo énfasis en la regionalización y el olvido de la globalización, la fragmentación de los estudios históricos, la pérdida de identidad de la historia como disciplina, la escasez de espacio para la crítica y la producción historiográfica, la ausencia de estudios comparativos, la falta de estudios de síntesis, entre otros, pero ninguno habla del poco interés que despiertan las investigaciones sobre historia del derecho. Y en las nuevas perspectivas de investigación que se abren para la historia nunca está la historia del derecho, pues hay otros temas más llamativos: la historia ambiental, la historia del patrimonio cultural, la historia de la educación, la historia de los movimientos sociales, la historia de las migraciones, entre otros.⁶

Todo lo anterior reviste especial importancia porque ahí descansa el fundamento para la enseñanza de la ciencia del Derecho en las escuelas de la disciplina del territorio nacional, hoy denominadas facultades de Derecho. Es fundamental la historia para la enseñanza del Derecho porque en la historia se muestra la manera especial con la que se enseña esta ciencia. El Derecho antiguo es necesario que lo

6. Véase María Virginia Gaviria Gil. *Aproximaciones a la historia del derecho en Colombia*. REVISTA HISTORIA Y SOCIEDAD 22. Enero-junio de 2012. Pág. 133.

aprendan los estudiantes, desde la Grecia de Platón y Aristóteles, pasando por la Roma del imperio y la Roma de los pretores, pues la base del Derecho civil se encuentra en el Derecho romano y hasta él se debe remitir el docente que lo enseña.

La historia regional antioqueña tampoco ha sido un espacio propicio para desarrollar las relaciones historia–derecho, como lo muestra la revisión de las ponencias presentadas en los dos seminarios realizados desde la década de 1970. En el seminario organizado por el FAES en 1979 se privilegiaron temas como las minas y los mineros, el comercio y los comerciantes, el café, la historia de Medellín, la industria y la política. No solo no se presentaron ponencias sobre historia del derecho sino que, además, no se hizo énfasis en esta ausencia, o en la necesidad de desarrollar estos temas como un reto para el futuro. En el seminario realizado en el año 2002 en la Universidad EAFIT se detectaron nuevos temas en historia regional como la historia urbana, la historia empresarial, los estudios del territorio, la violencia, el narcotráfico, la movilidad social, la educación, la salud y la gestión cultural, pero no hay ninguna referencia al derecho. Tampoco las hay en la ponencia de Beatriz Patiño Millán, en la que la autora hace un balance de la historia regional de los últimos años, concentrándose en dos temas: la historia de la conformación de la región y las subregiones y la historia del desarrollo económico regional.⁷

Los abogados deben estar obligados a estudiar la historia del Derecho, porque es parte fundamental de la estructura del currículo de este programa. De qué le sirve conocer una serie enmarañada de normas, leyes, decretos, etc., si no conoce la fuente, de dónde viene, cuál fue su origen, quiénes hicieron ese Derecho.

En el simposio de Estudios Regionales del 2002, María Teresa Uribe de Hincapié presentó una ponencia en la que plantea una visión panorámica de la historia política antioqueña, identificando líneas temáticas y tópicos susceptibles de ser abordados en trabajos más sistemáticos. El artículo muestra

7. *Id.* Pág. 134. Véase Jaime Jaramillo Uribe, et al. MEMORIA DEL SIMPOSIO “LOS ESTUDIOS REGIONALES EN COLOMBIA: EL CASO DE ANTIOQUIA”. Medellín, 1979. Fondo Rotatorio de Publicaciones FAES. (1982); César A. Hurtado Orozco, Ed. ESTUDIOS REGIONALES EN ANTIOQUIA. Universidad de Antioquia. (2004); Beatriz Patiño Millán. *Historia regional antioqueña*. César A. Hurtado Orozco, Ed. ESTUDIOS REGIONALES EN ANTIOQUIA. Universidad de Antioquia. (2004). Págs. 23-58.

cómo la investigación en historia política se ha ido desplazando de los asuntos más tradicionales sobre el Estado, los partidos, las elecciones, las instituciones, las políticas públicas y los grupos de poder, a las reflexiones sobre la vida de las localidades, las sociedades civiles, la democracia, la participación social y comunitaria, y la gestión urbana, faltando todavía abordar con profundidad las guerras civiles, las elecciones, la izquierda y sus partidos, y los sucesos más recientes. Tampoco hay en el texto reflexiones sobre la historia del Derecho. Una excepción es el capítulo escrito por Jorge Orlando Melo en *Historia de Antioquia*, el cual trata sobre el Derecho en el anterior Estado Soberano de Antioquia y posterior departamento, y empieza con una reflexión sobre todo lo que falta por hacer: no es mucho lo que se sabe sobre la historia del Derecho en Antioquia.⁸ Los pocos trabajos existentes dan cuenta, sobre todo, de los principales abogados a partir de la segunda mitad del siglo pasado, pero no existen estudios sobre la evolución del sistema normativo, sobre los principios y las corrientes ideológicas que han orientado la formación y el pensamiento legal, sobre el sentido social y económico de normas tan ligadas a la vida real de la región como el Código Minero, la legislación local sobre baldíos o las normas de policía. A pesar de la lista de abogados notables, poco se sabe sobre la historia de la profesión, el papel de los abogados en la historia regional, las formas habituales de su práctica, las redes de poder en las que se inscribe o el estatus económico y social que generaba. Y todavía menos se sabe de la relación entre el derecho y la realidad social: cuáles eran los delitos más frecuentes y cómo fueron enfrentados por el sistema político y judicial; qué formas ha adoptado la delincuencia; cómo ha funcionado el sistema carcelario; qué eficacia ha tenido el sistema de penas y castigos; o qué rituales han acompañado su aplicación.⁹

Ahí es donde radica la importancia de la historia del Derecho, porque quienes la han hecho no se han preocupado por divulgarla. Esto en referencia a su historia moderna, porque la historia del Derecho de Grecia y Roma ya ha sido divulgada, pero no se

ha estudiado con detenimiento, pues quienes deben encargarse de ella no lo han hecho, la dejaron en el ostracismo. Son los nuevos docentes del Derecho quienes están obligados moralmente a enseñar a las nuevas generaciones la importancia de su historia.

En relación con el tema objeto de este artículo, se encuentran pocos debates en Colombia en torno a preguntas como: ¿qué es la historia del Derecho?, ¿cuál es su importancia para el desarrollo del Derecho o de la historia?, ¿cuáles son las calidades que debe reunir quien pretende hacer historia del Derecho?, y ¿cuáles son las polémicas que han rodeado el desarrollo de la materia en otros países? O, tal vez, ¿cuál es la metodología más apropiada para trabajar estos temas? Este último es el aspecto más complejo, pues en Colombia pocos autores hacen reflexiones sobre los parámetros metodológicos que utilizan en sus escritos.

Gaviria Gil concluye:

El asunto no carece de importancia, pues historia y derecho son dos disciplinas que parten de metodologías muy diferentes, que utilizan fuentes distintas, y que trabajan con conceptos y lenguajes poco similares. Sólo para plantear el debate, podría pensarse en los siguientes puntos: ¿la historia del derecho es parte de la historia general, de la historia social o una disciplina independiente de las demás? ¿Relacionar la historia del derecho con la historia social conduce a perder los límites y la esencia de la primera? O, sin las relaciones sociales, ¿es la historia del derecho la que nace muerta y sin sentido? ¿Quien hace historia del derecho tiene que ser abogado para conocer el lenguaje y los conceptos jurídicos? O ¿tiene que ser historiador para tener claridad de las categorías históricas con las cuales debe trabajar? La historia del derecho ¿debe hacerse necesariamente con fuentes primarias o fuentes de archivo? ¿O puede limitarse a trabajar fuentes secundarias? ¿Somos o queremos ser más cercanos a las tendencias históricas sobre el derecho, presentes en España, Francia o Alemania? ¿Conocemos las influencias positivistas, marxistas o franquistas que han tenido los historiadores del derecho en estos países? Dentro de los pocos resultados obtenidos en la investigación en estos temas, sobresale un artículo de Catalina Villegas del Castillo sobre las relaciones que deben existir entre historia y derecho, y los retos que se plantean hoy a la historia del derecho. La doble formación de la autora en derecho e historia es evidente en el texto, en el que critica la reducción del derecho a normas, dogmática y tecnicismo jurídico, y muestra la relación del derecho con la sociedad y, por lo tanto, del derecho con las formas

8. Véase María Teresa Uribe de Hincapié. *Historia política y región: un modelo para armar*. César A. Hurtado Orozco, Ed. ESTUDIOS REGIONALES EN ANTIOQUIA. Universidad de Antioquia. (2004). Págs. 75-94. El texto también aparece en María Teresa Uribe de Hincapié. *Historia política y región: un modelo para armar*. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN 74. 2002. Págs. 29-44.

9. Jorge Orlando Melo. *Historia del derecho*. Jorge Orlando Melo, Ed. HISTORIA DE ANTIOQUIA. Suramericana de Seguros. (1988). Pág. 395.

de conocimiento que estudian las dinámicas sociales. Para poder construir el diálogo entre historia y derecho, propone combinar ambas metodologías y especialmente el uso de fuentes primarias y secundarias característico de la historia, con el trabajo de las fuentes formales del derecho, propio de esta última disciplina.¹⁰

El texto titulado *Aproximaciones a la historia del derecho en Colombia*, de la abogada María Virginia Gaviria Gil, es muy importante en este momento de la investigación:

Por lo demás, dejando a un lado la investigación de Andrés Botero Bernal y de Julián Darío García Ramírez, quien ha hecho parte de su grupo de trabajo, pocos autores han contribuido con reflexiones en estos temas. A diferencia de otros países latinoamericanos, nadie habla en Colombia de una “escuela de historiadores del derecho”, o de grupos de historiadores del derecho que de manera sistemática y permanente se hayan dedicado a ejecutar investigaciones sobre historia del derecho. Tampoco existen en Colombia revistas especializadas en esta materia, y lo que se ha publicado en el país está distribuido en diversas revistas de historia, ciencias sociales y derecho (...) En México, en cambio, la UNAM publica el *Anuario Mexicano de Historia del Derecho* y el *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. En Argentina la primera revista dedicada al estudio de este campo fue la *Revista de Historia del Derecho Ricardo Levene*, pero posteriormente han surgido otras como la *Revista de Historia del Derecho* del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, y los *Cuadernos de Historia* del Instituto de Historia del Derecho y las Ideas Políticas–Roberto I Peña de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. Chile también tiene varias revistas especializadas en esta área de la historia: la *Revista Chilena de Historia del Derecho* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile; la *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y la *Revista Historia del Derecho Privado* del Instituto de Historia del Derecho Juan de Solórzano y Pereira. Desde el derecho la situación no es muy distinta, pues la mayoría de las publicaciones privilegian los acercamientos dogmáticos y positivistas al derecho, y sólo en los primeros capítulos de dichos textos es posible encontrar una breve explicación sobre la evolución de las normas

vigentes. Por lo demás, en pocas ocasiones los abogados reclaman una mayor influencia de la historia en los estudios jurídicos, y la enseñanza de la historia en las carreras de Derecho se reduce normalmente al estudio del derecho romano o a una cátedra adicional sobre derecho colombiano. Entonces, ¿no se ha hecho historia del derecho en Colombia? Todo lo contrario. En medio de este panorama tan negativo, la búsqueda en las bibliotecas, catálogos y revistas analizadas durante la investigación permitió encontrar trabajos sobre esta temática en Colombia. Claro que pocos autores se han dedicado de manera permanente y sistemática desarrollando un tema determinado sobre el cual hayan podido hacer avances investigativos importantes. Lo normal es encontrar libros y artículos que corresponden a trabajos únicos de abogados e historiadores o profesionales de otras disciplinas, que en el resto de su vida académica o profesional se han dedicado a otros temas o actividades. Lo anteriormente mencionado incide en la dispersión de los temas tratados. Por eso es posible encontrar uno o dos trabajos muy buenos en historia del derecho laboral o historia del derecho penal o historia de la familia, los cuales obviamente no agotan la materia, pero faltan estudios más sistemáticos de cada una de las áreas de la disciplina y específicamente de aquellas que han estado completamente abandonadas por la historia como el derecho procesal, el derecho financiero, el derecho tributario, el derecho ambiental, y aun el derecho civil y comercial. La situación de estas áreas del derecho privado es bien peculiar, pues fueron las primeras en ser desarrolladas por la vía de la legislación y la codificación durante el siglo XIX, y el derecho civil fue considerado durante muchos años la columna vertebral del derecho colombiano, pero son las menos trabajadas. La mayoría de los análisis encontrados privilegian la figura de Andrés Bello y el proceso de codificación en el siglo XIX, pero no trabajan las instituciones civiles y comerciales como el derecho de propiedad, el régimen de sucesiones, los contratos y las obligaciones. Allí siguen predominando los trabajos de dogmática jurídica, obviamente útiles, pero a los cuales les falta una perspectiva histórica.¹¹

Es importante que a corto plazo se haga una recopilación de esa historia del Derecho colombiano en el siglo XX, con el fin de recordar a los grandes juristas y conocer a fondo su trabajo profesional en cada especialidad. Por ejemplo, los debates de Gaitán

10. Véase María Virginia Gaviria Gil, *supra*, nota 5. Pág. 137.

11. Véase María Virginia Gaviria Gil, *supra*, nota 5. Pág. 140.

en el foro en defensa de sus prohijados, en los cuales daba lustre a la ciencia del Derecho penal.

IV. FORMACIÓN DEL DOCENTE

Analizando los conceptos de autores como Juan Carlos Tedesco,¹² Tom Russell,¹³ Ruth G. Kane,¹⁴ Graciela Messina¹⁵ y Philippe Perrenoud, en los cuales aparecen temas relacionados con la educación superior —que son la base para profundizar en el estudio—, surge una nueva pregunta usada a fin de desarrollar el ámbito de la docencia, ya que siempre se planteará el mismo interrogante: ¿qué enseñar para formar un docente universitario? En toda investigación sobre este tema se debería indagar cómo, qué, para qué y por qué se busca una adecuada formación docente en Colombia para la educación superior. Es importante señalar que si se logra llegar a ella, se podrá encontrar el fundamento que permita a los docentes universitarios y, en general, a los docentes de la educación superior, tener formación pedagógica.

El profesor Tom Russell directamente enfatiza la problemática del docente:

La problemática principal de ser docente, desde un punto de vista interno, proyecta la necesidad de reflexionar dentro del ser mismo para lograr desenvolver su arte de enseñar. Muchas veces no se enseña a los estudiantes de docencia, no se les indica cómo reflexionar sobre su aprendizaje, ya que en el ejercer del mismo no se envuelve el pensamiento ante el desarrollo de enseñar al discípulo, es decir, llevar al docente para que prepare un autoanálisis para que en su labor sea un «profesional reflexivo».¹⁶

Llama la atención en la formación de los docentes, en el sentido de cambiar el paradigma, lo cual resulta fundamental para modificar el rumbo del concepto de la docencia en el aula universitaria y para reflexionar sobre el método de enseñanza-aprendizaje.

12. Véase Juan Carlos Tedesco. CONFERENCIA REGIONAL. Unesco. (2002).

13. Véase Tom Russel. CAMBIOS PARADIGMÁTICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: PELIGROS, TRAMPAS Y LA PROMESA NO CUMPLIDA DEL PROFESIONAL REFLEXIVO. *Rencontres on Education*. (2012).

14. Véase Ruth G. Kane. *Cómo enseñamos a los docentes*. PERSPECTIVAS 32. Septiembre de 2002.

15. Véase Graciela Messina. CONSTRUYENDO SABER PEDAGÓGICO DESDE LA EXPERIENCIA. (2012). Disponible en http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf

16. Véase Tom Russel, *supra*, nota 13. Pág. 86.

La tendencia de llevar la teoría a la práctica deja como enseñanza la lectura de Russell. Es importante ser reflexivos como docentes, enseñar de tal manera que los estudiantes salgan del aula con conocimientos teóricos y conocimientos básicos que les permitan llevar a la práctica lo aprendido. El cómo hacerlo es crucial para la existencia de quien busca, por medio del conocimiento, conseguir una mejor calidad de vida.

Es claro que para ser docente hay que reflexionar hacia sí mismo sobre por qué se quiere ser docente y qué experiencia posee para ser bueno en ello. Porque rápidamente en la práctica del ejercicio docente, sin lugar a dudas, se enfrentarán estos conceptos con un grupo de estudiantes que espera ser formado de manera lógica y coherente, así como que su aprendizaje genere en ellos un momento reflexivo y analítico. De igual forma, muy seguramente saldrá y será expuesto al docente, quien debe resolver las dudas del estudiantado de manera lógica para la construcción del conocimiento. Por tanto, es relevante que la diferenciación entre teoría y práctica o, en otras palabras, entre experiencia y teoría, sea muy dinámica, ya que el acto intangible de crear una figura mental de lo leído es en muchos casos diferente a lo real.

La educadora Graciela Messina, en *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*, señala: “La pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo”.¹⁷ Según esta autora, la base de la educación y de la formación del docente está en la experiencia, “la antigüedad versus el deslizamiento hacia lo nuevo, lo imprevisible que produce un acontecimiento”.¹⁸ Sin embargo, es fundamental tener un conocimiento pleno para poder transmitir esos saberes a quienes escuchan en el aula de clase.

Importante es también señalar que la pedagogía no es solo de pedagogos y formadores de pedagogos, y que la docencia en la educación superior necesita de abogados pedagogos. En el caso que nos ocupa, para que la enseñanza sea más técnica y los estudiantes asimilen mejor los conceptos y la enseñanza impartida. Cabe señalar que más que el dominio pleno de la docencia, lo que se necesita es la adopción de una estructura metodológica que le permita al abogado articularla con el conocimiento y la experiencia, de manera que pueda cumplir con tan magna labor.

Messina manifiesta: “En todos nosotros está presente la idea de que la educación es para superarse y

17. Véase Graciela Messina, *supra*, nota 15. Pág. 1.

18. *Id.* Pág. 8.

ser mejores”.¹⁹ Habrá quien no vea la educación desde este punto de vista, tal vez intenta limitar y restringir el conocimiento y no es directamente el lugar para imponer la privación del conocimiento. Acaso intenta indagar, ¿por qué hay docentes que no explican o no dan su conocimiento real desde su reflexión y experiencias vividas, negando el acceso al abierto conocimiento de un concepto?

Así, se convierte en un sistema cerrado que no permite cambios de ningún factor determinante del discernimiento, el cual para este caso es el estudiante o aprendiz y el docente o instructor, y da como resultado una educación autoritaria y encerrada que no da la opción del querer saber más sobre lo sabido. Es un caso que comúnmente se vive en varias instituciones educativas donde el principal interés es legitimar sus “propias carreras”, olvidando en sí al principal sujeto del aprendizaje y solo imponiendo el conocimiento como “regla incambiable”. Esto, entonces, en vez de dar la opción de aportar al conocimiento estructurado, separa el arte del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en dos puntos aislados, tal como lo menciona Messina, “en un lugar se definen las reglas de juego y en otro solo se aplican”.²⁰ Este enfoque da una base para estructurar algo que está sin investigar, a saber: ¿cuántos docentes de educación superior son verdaderamente docentes? No se debe creer el engaño, en el sentido de que un abogado que va a dictar una clase a una facultad de Derecho, en determinada especialidad, ya es docente. Simplemente es abogado, pero no tiene conocimientos en docencia.

El abogado que conoce su profesión y cuya experiencia lo ha llevado a ratificar lo aprendido en el aula, el que va a la universidad a dictar clases sin el dominio pleno de la docencia, no podrá transmitir sus saberes de manera adecuada y entendible a los estudiantes.

El 5 de mayo de 2014, en el Foro Maestro Siempre, se proyectaron los lineamientos de la Política de Formación de Educadores en Colombia, sin que allí se haya enfatizado en torno a la formación de docentes para la educación superior. La preocupación central de este evento fue la consolidación de la calidad de educación preescolar, básica y media, pero no se habló de la preparación de docentes para la educación superior.

Tal parece que en la actualidad el Gobierno colombiano no está interesado en abordar este tema, y deja de lado algo tan fundamental como es la estructuración de una educación superior de calidad, con docentes debidamente formados en pedagogía para la enseñanza de los saberes de cada disciplina.

19. *Id.* Pág. 6.

20. *Id.* Pág. 7.

De otra parte, la UNESCO organizó un evento el 15 de octubre de 2014, en el edificio de la CEPAL en Santiago de Chile, con la participación de la subsecretaria de Educación, Valentina Quiroga, y reunió a representantes de 14 países miembros de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA),²¹ a fin de discutir y reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades en el desarrollo de la profesión docente en América Latina y el Caribe. Bajo la premisa de que la docencia es clave para mejorar la calidad de la educación, se desarrolló el seminario “Docentes de Latinoamérica, situación actual y desafíos”, en el cual participaron profesores, autoridades y expertos en educación, como la inglesa Kathryn Riley, directora de investigación del Instituto de Educación de Londres, junto con otros académicos latinoamericanos. Este evento abordó el tema de la calidad en la educación, y para ello es importante que la formación docente de quienes van a las universidades como profesores sea de alta calidad y exigencia, logrando así que sean verdaderos maestros y no improvisados profesores. Cristian Cox, decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y director de la Secretaría Técnica de la Estrategia de Docentes de la UNESCO, planteó:

La profesión requiere asumir desde la formación inicial, y durante todo el desarrollo de la carrera, que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes requieren la integración de tres ámbitos del saber: los conocimientos disciplinarios; el conocimiento de los estudiantes y sus contextos, sus necesidades y, en forma especial, su cultura y sus códigos de aprendizaje; y el conocimiento pedagógico, para entender cómo enseñar a través de una comunicación efectiva, cómo evaluar, cómo planificar.²²

21. La Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) está compuesta por organizaciones provenientes de 14 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana), las cuales trabajan por un objetivo común: garantizar a todos los niños, las niñas y los jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad. Véase <http://www.reduca-al.net/>

22. Véase UNESCO. Seminario “Docentes de Latinoamérica, situación actual y desafíos”, organizado por Educación 2020 en el marco de la Red Latinoamericana por la Educación, analiza la situación docente en la región. UNESCO.ORG. Octubre 15 de 2014. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/seminario_docentes_de_latinoamerica_situacion_actual_y_desafios_organizado_por_educacion_2020_en_el_marco_de_la_red_latinoamericana_por_la_educacion_analiza_la_situacion_docente_en_la_region/#.VtYYFCcV30

Eso solamente lo puede hacer un profesional que además de contar con los saberes especializados, sepa transmitirlos, y cuente con la capacidad suficiente para realizar las evaluaciones correspondientes, en el entendido de que cada individuo va a responder lo que verdaderamente aprendió y no va a presentar un examen por conseguir solo una calificación con la que aprobará el curso. Formar en competencias podría ser una alternativa.²³

Como lo afirma Cristian Cox:

Esta triada es la que todo profesional de la educación debe poseer e integrar, y ser capaz de ‘poner en acto’, en su práctica los criterios que emanan de cada una de estas tres áreas de conocimiento y habilidades. Sólo con profesionales de la docencia así preparados (...) podremos asumir los desafíos pendientes en la garantía del Derecho a la Educación en la región.²⁴

El profesor Cox pone el dedo en la llaga. No solamente se requiere de buenos abogados que lleguen al aula a impartir conocimiento; se requiere que esos abogados sean también profesionales de la docencia y bien preparados en la disciplina, de manera que su trabajo sea más fructífero.

Los docentes de Derecho no están debidamente capacitados en pedagogía para ir al aula a enseñar Derecho. Muy pocos, por no decir poquísimos, son los abogados que se preparan pedagógicamente para transmitir sus conocimientos jurídicos con la pedagogía que la disciplina requiere. Lo anterior ocurre en Colombia porque no existe una reglamentación para el efecto. La ya mencionada Ley 30 de 1992 reglamenta la enseñanza de la educación superior en el país, mas no ordena quiénes pueden ser docentes en la enseñanza del Derecho. La Resolución 2768 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional, expedida con las atribuciones legales conferidas por el Decreto 2566 de 2003, le dio orden jurídico a una serie de normas deshilvanadas dirigidas a orientar la enseñanza de esta profesión. En el parágrafo del artículo 2, concede la autonomía para que cada institución de educación superior organice dentro de su currículo

todo lo concerniente y lo que considere pertinente, en correspondencia con su misión y su proyecto institucional.²⁵

Sin embargo, en ninguna parte del acto administrativo, signado por la entonces ministra Cecilia María Vélez White, se dan pautas para que a quienes se encomiende la tarea de formar los nuevos abogados sean docentes capacitados no solamente en las normas jurídicas y la filosofía del Derecho, sino también en docencia, con conocimientos, al menos someros, de pedagogía y didáctica.

El docente universitario debe integrar el conocimiento disciplinar con la instrucción en educación. Es lo que los especialistas modernos denominan el “saber pedagógico”. Según Cortés Ibarra y Chacón Pinilla, “es una de las categorías deductivas que se aborda junto con el saber disciplinar y la formación universitaria”.²⁶ Estos mismos autores, citando a Foucault, argumentan:

Se define el saber como “el espacio más amplio y abierto del conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales”.²⁷

Las pedagogas Cortés y Chacón dividen el saber pedagógico en una triada conceptual, en la que aparece en primer lugar “la forma de la vinculación en la docencia”; en segundo lugar, “la cualificación docente”, y en el tercer lugar, “la concepción de pedagogía”. En esta triada analizan, en primer plano, la forma como llega el individuo a la docencia, bien sea por tradición familiar, oportunidad, desempeño académico en pregrado o posgrado, formación pedagógica, vocación o actitud. En segundo plano, la experiencia en el aula, la experiencia con otros docentes y la formación permanente, tanto disciplinar como pedagógica. En el tercer plano, el saber empírico, el arte, el saber y el conjunto de herramientas didácticas.

La tradición familiar para la vinculación docente se considera un concepto relativo si se tiene en cuenta

23. Las competencias “son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento”. Véase [Colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co). ¿Qué son las competencias? COLOMBIAAPRENDE.EDU.CO. Disponible en <http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html>

24. Véase UNESCO, *supra*, nota 22.

25. Véase Resolución 2768 de 2003. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho. Noviembre 13 de 2013.

26. Véase Erika Cortés Ibarra y Ruth Chacón Pinilla. *El saber pedagógico: un elemento fundamental en el desempeño del docente universitario*. REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE 7. 2006.

27. *Id.*

que en familias en las que los mayores han sido pedagogos, sus descendientes no toman el camino de la docencia. No obstante, en alto porcentaje sí ocurre lo planteado por las profesoras Cortés y Chacón.

El profesor universitario Lisandro Cabrera Suárez, de la Universidad Santiago de Cali, propone un modelo pedagógico, en el cual pregunta: “¿Qué tipo de hombre queremos educar? ¿Cómo crece y se desarrolla ese hombre? ¿Con qué experiencias? ¿Quién jalona el proceso: el maestro o el alumno? ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?”.²⁸ Allí manifiesta también que “la formación es un concepto clave y unificador de toda pedagogía”,²⁹ y define “cinco criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría propiamente pedagógica, de otra que no lo sea”.³⁰

El concepto de hombre que se pretende formar se puede orientar como un modelo pedagógico para abogados. Es imprescindible formar profesionales bien capacitados en docencia, de manera que cuando acudan al aula universitaria, puedan hacer una labor eficaz en beneficio de sus estudiantes y de la sociedad en general. Lo deprimente es que no existe una propuesta del gobierno, ni siquiera tangencialmente posible, hacia la educación superior, porque todos los planes y programas presupuestales están orientados en la formación de docentes de educación básica y media.

A fin de responder al interrogatorio del profesor Cabrera, es menester determinar quién va a desarrollar el modelo pedagógico en la enseñanza del Derecho, y por cuál de ellos se va a inclinar la orientación epistemológica y pedagógica del aspirante a ser abogado: el modelo tradicionalista, el conductista o tal vez el romántico, el crítico-social o el constructivista. Son interrogantes que se deben despejar para ahondar en el tema y proponer una estructura de formación docente, la cual invite a los abogados que aspiren a convertirse en maestros del Derecho a que se formen pedagógica y didácticamente. Esto considerando que si se logra que en Colombia —a corto plazo— los docentes se capaciten en la ciencia educativa, con el fin de formar mejor a los abogados del futuro con base en elementos formales que permitan un mejor entendimiento de los saberes del docente, el proceso enseñanza-aprendizaje no será tortuoso, por el contrario, será agradable para el estudiante y le

facilitará un mejor entendimiento de los contenidos de cada espacio académico.

V. ¿CÓMO ENSEÑAR DERECHO?

Lo primero que debe considerar un abogado que aspire a convertirse en profesor es tener un concepto claro del saber pedagógico. Sin él, va a tener tropiezos en el aula y la relación con los estudiantes no será la mejor. Además, debe entender que en el proceso enseñanza-aprendizaje tendrá dificultades para lograr el objetivo principal.

Según la profesora Nancy López, “la producción teórica del docente se convierte en saber pedagógico cuando lleva una intención, con objetivos, metas y actividades planeadas”.³¹

Para Araceli de Tezanos, en *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*,³² el saber pedagógico es el producto de la reflexión crítica colectiva del hacer/ser docente expresado de manera escrita. Arriesga, además, algunos elementos caracterizadores. En primer lugar, los que tienen que ver con sus preocupaciones (lecciones, alumnos, trabajo, condiciones, materiales). Luego, los que son necesarios para su socialización (compartir, discutir, analizar, pares), y finalmente, sus vértices (uno que tiene que ver con la casuística de la práctica docente, con el día a día; otro que se inscribe en la reflexión de los procesos; y uno último que hace referencia a la tradición o al acumulado histórico del conocimiento).³³

El tema ha tenido una importancia histórica, a tal punto que José Manuel Franco Serrano, desde 1917, sostuvo que:

El maestro, como profesional formador de personas, se enfrenta hoy con el reto de fundamentar su práctica en una sólida reflexión pedagógica acerca de los fines de su acción y los medios más idóneos para lograrlos. Este ensayo pretende reflexionar, a partir de una consideración en torno a los conceptos de educación y pedagogía, acerca del significado e importancia que

28. Véase Lisandro Cabrera Suárez. *El modelo pedagógico de la Facultad de Derecho de la Universidad Santiago de Cali*. REVISTA HERNANDO DEVIS ECHANDÍA 6. 2011.

29. *Id.*

30. *Id.*

31. Citada en Deisy Johana Galvis, et al. *EL LENGUAJE PARA APRENDER: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE, DESDE LA TEORÍA DE POLÍTICA PÚBLICA*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Colombia. (2010).

32. Véase Araceli de Tezanos. *EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN: TRAS LAS HUELLAS Y LOS IMAGINARIOS*. Cooperativa Editorial Magisterio. (2006).

33. Véase Viviana Reta. *Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo*. FUNDAMENTOS EN HUMANIDADES 19. 2009. Págs. 119-137.

tiene el saber pedagógico en el quehacer formativo del docente y en el liderazgo que ejerce sobre sus estudiantes y el contexto social.³⁴

Un actor principal en esta actividad es el docente. La persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza puede serlo en el sentido amplio o especializado en una determinada área de conocimiento. Es quien cumple la función pedagógica del profesor, la cual consiste en facilitar el aprendizaje para que el estudiante o discente logre los objetivos y se cumpla el ciclo de enseñanza-aprendizaje.

A fin de llegar bien al discente, el docente debe tener claro y escogido un modelo pedagógico, que es una forma de idear la práctica de los procesos ilustrativos en una institución de educación superior. Asimismo, comprende los procesos referentes a los temas educativos de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes.

Según Ernest Hilgard, el aprendizaje:

Es el proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo (como la fatiga o bajo el efecto de las drogas).³⁵

También se puede definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona, generado por la experiencia.³⁶

VI. RECOMENDACIONES

Es importante advertir que el cambio en la estructura para la enseñanza del Derecho no podrá hacerse de un día para otro. Lo prudente sería proyectarlo a mediano plazo, a fin de que cada uno de los actores

lo pueda asimilar de la mejor manera y evitar contratiempos a quien imparte la instrucción y a quien la recibe.

No se puede olvidar que la tradición en la enseñanza del Derecho data de muchos años, y será complicado modificar de un tajo el sistema transmisionista y memorista que se ha utilizado desde entonces. Se debe programar un plan de transición para que unos y otros se vayan acoplando a la mejora que se propone implementar.

Lo más importante es que todos los docentes se comprometan con el cambio y lo hagan en la práctica, ya que de nada sirve que una parte del profesorado lo haga mientras el resto sigue con el sistema tradicionalista, lo cual podría comprometer la estructura de la enseñanza y por contera producir un choque entre estudiantes y docentes.

Para que lo anterior dé frutos, es menester que el Gobierno colombiano, así como definió que, para ser docente universitario, se requiere doctorado, o a falta de este, maestría, debería determinar que por lo menos el docente de Derecho tenga estudios de especialización en docencia universitaria fuera del doctorado o la maestría en su especialidad. Sería importante conocer cuántos abogados se inclinarían hacia un doctorado en educación, lo cual sería lo ideal y enmarcaría desde un primer instante la mejora en la instrucción jurídica.

Para todo lo anterior se requiere de tiempo, de presupuesto y de voluntad política del Gobierno colombiano, de manera que lo aquí propuesto tenga eco y rinda sus frutos por el bien del progreso de la nación.

VII. REFERENCIAS

34. Véase José Manuel Franco Serrano. *El saber pedagógico del maestro como fundamento de la acción creativa y formativa en el aula de clase*. REVISTA DOCENCIA UNIVERSITARIA 11. Diciembre de 2010. Pág. 155.

35. Véase Ernest R. Hilgard. THEORIES OF LEARNING. Appleton-Century-Crofts. (1948).

36. Véase Robert S. Feldman. PSICOLOGÍA: CON APLICACIONES EN PAÍSES DE HABLA HISPANA. Mc Graw-Hill e Interamericana de México. (2005).

Araceli de Tezanos. EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN: TRAS LAS HUELLAS Y LOS IMAGINARIOS. Cooperativa Editorial Magisterio. (2006).

Constitución Política de Colombia [Const]. Julio 7 de 1991. (Colombia).

Deisy Johana Galvis, et al. EL LENGUAJE PARA APRENDER: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE, DESDE LA TEORÍA DE POLÍTICA PÚBLICA. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Colombia. (2010).

Erika Cortés Ibarra y Ruth Chacón Pinilla. *El saber pedagógico: un elemento fundamental en el desempeño del docente universitario*. REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE 7. (2006).

- Ernest R. Hilgard. THEORIES OF LEARNING. Appleton-Century-Crofts. (1948).
- Graciela Messina. CONSTRUYENDO SABER PEDAGÓGICO DESDE LA EXPERIENCIA. (2012). Disponible en http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- José Manuel Franco Serrano. *El saber pedagógico del maestro como fundamento de la acción creativa y formativa en el aula de clase*. REVISTA DOCENCIA UNIVERSITARIA 11. Diciembre de 2010. Págs. 149-158.
- Lisandro Cabrera Suárez. *El modelo pedagógico de la Facultad de Derecho de la Universidad Santiago de Cali*. REVISTA HERNANDO DEVIS ECHANDÍA 6. 2011.
- John Dewey. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN: UNA INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. Ediciones Morata. (1995).
- María Teresa Uribe de Hincapié. *Historia política y región: un modelo para armar*. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN 74. 2002. Págs. 29-44.
- María Teresa Uribe de Hincapié. *Historia política y región: un modelo para armar*. César A. Hurtado Orozco, Ed. ESTUDIOS REGIONALES EN ANTIOQUIA. Universidad de Antioquia. (2004). Págs. 75-94.
- María Virginia Gaviria Gil. *Aproximaciones a la historia del derecho en Colombia*. REVISTA HISTORIA Y SOCIEDAD 22. Enero-junio de 2012.
- Jorge Orlando Melo. *Historia del derecho*. Jorge Orlando Melo, Ed. HISTORIA DE ANTIOQUIA. Suramericana de Seguros. (1988).
- Juan Carlos Tedesco. CONFERENCIA REGIONAL. Unesco. (2002).
- Ministerio de Educación Nacional. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. (s. f.). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Olga Lucía Zuluaga Garcés. *Otra vez Comenio*. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA 47. 2007. Págs. 99-118.
- Quentin Skinner. LOS FUNDAMENTOS DEL PENSAMIENTO POLÍTICO MODERNO, I: EL RENACIMIENTO. Fondo de Cultura Económica. (2014).
- Robert S. Feldman. PSICOLOGÍA: CON APLICACIONES EN PAÍSES DE HABLA HISPANA. Mc Graw-Hill e Interamericana de México. (2005).
- Ruth G. Kane. *Cómo enseñamos a los docentes*. PERSPECTIVAS 32. Septiembre de 2002.
- Tom Russel. CAMBIOS PARADIGMÁTICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: PELIGROS, TRAMPAS Y LA PROMESA NO CUMPLIDA DEL PROFESIONAL REFLEXIVO. *Rencontres on Education*. (2012).
- UNESCO. *Seminario "Docentes de Latinoamérica, situación actual y desafíos", organizado por Educación 2020 en el marco de la Red Latinoamericana por la Educación, analiza la situación docente en la región*. UNESCO.ORG. Octubre 15 de 2014. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/seminario_docentes_de_latinoamerica_situacion_actual_y_desafios_organizado_por_educacion_2020_en_el_marco_de_la_red_latinoamericana_por_la_educacion_analiza_la_situacion_docente_en_la_region/#.VtYYF-CIcV3O