

# ¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica\*

Lawyers for Democracy or for the Market?:  
Revisiting Legal Education

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/dere.46.8817>

Gabriel Ignacio Gómez Sánchez\*\*

\* Este artículo se realizó con el apoyo de la Facultad de Derecho y Ciencia Políticas de la Universidad de Antioquia, como parte del proceso de reforma curricular en el programa de Derecho. Una versión preliminar se presentó en el evento *Desafíos globales en la enseñanza del derecho: perspectivas críticas y comparadas*, realizado por la Escuela de Derecho de la Universidad EAFIT en septiembre de 2014.

Agradezco los comentarios de los profesores Esteban Hoyos, José Toro y Yulieth Hillón de la Escuela de Derecho de EAFIT y los de mis colegas y estudiantes en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

\*\* Abogado, con maestría en Instituciones jurídicas de la Universidad de Wisconsin-Madison y Ph.D. en Estudios en Justicia de la Universidad Estatal de Arizona. Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Investigador del Grupo Derecho y Sociedad de la misma Facultad. Dirección: calle 67 n° 53 - 108, bloque 14, of. 404. Medellín (Colombia). [gabriel.gomez@udea.edu.co](mailto:gabriel.gomez@udea.edu.co)

REVISTA DE DERECHO

N.º 46, Barranquilla, 2016

ISSN: 0121-8697 (impreso)

ISSN: 2145-9355 (on line)

## Resumen

*Este artículo busca analizar los retos que las transformaciones sociales contemporáneas presentan para la educación jurídica. En tal sentido, plantea los siguientes interrogantes: ¿en qué medida la educación que se promueve en las facultades de derecho se orienta a la transformación o a la conservación de las diferencias sociales en un contexto social como el colombiano? y ¿qué tipo de condiciones podrían contribuir para que las facultades de derecho formaran abogados más comprometidos con la construcción de una sociedad democrática e incluyente? El artículo responde a estos interrogantes desde una perspectiva interdisciplinaria con base en investigaciones realizadas anteriormente por el autor y en un examen sobre literatura en sociología de la educación, sociología del derecho y teorías jurídicas críticas. La exposición de los argumentos se divide en tres partes. En primer lugar se hace referencia a diferentes objeciones que desde múltiples perspectivas se formulan al sistema educativo y a los estudios jurídicos; posteriormente se da cuenta de algunos desafíos que presentan las transformaciones sociales contemporáneas con respecto a la formación de los abogados, y finalmente se proponen algunas ideas sobre la necesidad de repensar la educación en derecho.*

**Palabras clave:** educación jurídica, cultura jurídica, sociología del derecho.

## Abstract

*This article attempts to analyze the challenges that legal education faces vis a vis the current social transformations. In this regard the article tackles the following questions: To what extent does legal education search for social change or reproduction of social inequalities in a context such as the Colombian case? And, what type of conditions could make a contribution in the pursuit of training lawyers capable of constructing a more democratic and inclusive society? This article answers to these questions from an interdisciplinary perspective based on previous research conducted by the author and a literature review on sociology on education, law and society studies and critical legal theory. The explanation of the argument is broken into three main parts. First, the article draws on different critiques about the education system and legal training; second, it gives account about the challenges that contemporary social changes cause on legal education, and third, the last makes some suggestions regarding legal education.*

**Keywords:** legal education, legal culture, law and society.

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2015

Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2015

*La tarea de la universidad entre nosotros no es la de formar profesionales, la tarea de la universidad es formar buenos ciudadanos, formar personas para la convivencia, y formar personas para la convivencia es formar personas para la democracia.*

Carlos Gaviria Díaz

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas en América Latina y en Colombia hemos sido testigos de múltiples procesos de transformación social y política que se han manifestado en profundos cambios institucionales y jurídicos. Sin embargo, no se trata de procesos homogéneos, sino, más bien, de múltiples tendencias que entran en tensión y que problematizan no solo las bases de la organización política y jurídica de la sociedad, sino también los presupuestos teóricos desde los cuales se fundamenta la cultura jurídica y la enseñanza del derecho.

Dos de esas tensiones tienen que ver con los siguientes aspectos: en primer lugar, la contradicción entre los procesos políticos motivados por la búsqueda de sociedades más democráticas y garantistas de los derechos humanos –especialmente luego de las dictaduras o de los abusos de los estados de excepción– y los cambios políticos y económicos que se desarrollaron desde la década del noventa en el escenario global, los cuales promovieron el predominio de la lógica del mercado desregulado, la competencia, la democracia procedimental y las asimetrías de poder, en detrimento de valores como la solidaridad, la inclusión, la democracia participativa y el respeto por la dignidad humana. En segundo lugar, la brecha existente, especialmente en el caso colombiano, entre un desarrollo jurisprudencial muy sofisticado, relacionado con la protección de derechos, y el recrudecimiento y degradación del conflicto armado en la décadas del noventa y los inicios del nuevo siglo. Estas tensiones ilustran la complejidad de las relaciones entre el derecho y la realidad social en las sociedades semiperiféricas contemporáneas, y hacen necesario repensar las bases teóricas sobre las cuales se ha construido la educación jurídica.

No obstante, estos cambios y tensiones no se traducen necesariamente en una reflexión significativa sobre las estructuras educativas ni sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el derecho. Más aun, las discusiones sobre educación superior y reformas curriculares parecieran girar en torno a las necesidades del mercado y al desarrollo de técnicas didácticas, sin tener en cuenta el riesgo que implica para la sociedad una educación jurídica que no promueva el análisis crítico sobre el contexto de transformaciones sociales contemporáneas.

Este artículo busca analizar los retos que las transformaciones sociales contemporáneas presentan en la educación jurídica y reflexionar si esta debe responder simplemente a las exigencias de las fuerzas políticas y económicas o si, por el contrario, hay posibilidades de cambio social desde los espacios educativos. Dicho con otras palabras: ¿en qué medida la educación que se promueve en las facultades de derecho se orienta a la transformación o a la conservación de las diferencias sociales en un contexto social como el colombiano?, y ¿qué tipo de condiciones podrían contribuir para que las facultades de derecho formen abogados más comprometidos con la construcción de una sociedad democrática e incluyente?

Se intentará responder a estas preguntas desde una perspectiva interdisciplinaria con base en investigaciones realizadas anteriormente por el autor y en un examen sobre literatura en sociología de la educación, sociología del derecho y teorías jurídicas críticas. La exposición de los argumentos se dividirá en tres partes. En primer lugar se hará referencia a diferentes objeciones que desde múltiples perspectivas se formulan al sistema educativo y a los estudios jurídicos. Posteriormente se dará cuenta de algunos desafíos que presentan las transformaciones sociales contemporáneas con respecto a la formación de los abogados. Finalmente se propondrán algunas ideas sobre la necesidad de repensar la educación en derecho.

## LA EDUCACIÓN JURÍDICA AL BANQUILLO

Esta primera parte busca retomar varias objeciones elaboradas desde perspectivas críticas en materia de educación y derecho, con el fin de explorar las posibilidades transformadoras de la formación jurídica. Las críticas sobre las cuales se hace mayor énfasis se resumen en las siguientes ideas: 1) el sistema educativo es un espacio de reproducción de diferencias sociales; 2) la educación jurídica reproduce un saber formal e ideologizado y 3) la educación jurídica forma subjetividades instrumentales al poder y al mercado.

### **El sistema educativo como espacio de reproducción de diferencias sociales**

La educación en general ha sido objeto de múltiples reflexiones y debates durante los últimos dos siglos. El proyecto mismo de la modernidad, con la idea de promover la expansión de la Ilustración y la formación de ciudadanos libres y autónomos, depositaba en la educación la esperanza en cultivar las mejores cualidades del ser humano y eliminar las diferenciaciones derivadas de la adscripción a los antiguos estamentos sociales. De acuerdo con esta aspiración, no debería haber más diferenciación social que aquella que provenía de las capacidades y los méritos individuales (Gil Villa, 1997). Hacia finales del siglo XIX las reflexiones positivistas y funcionalistas en sociología desarrollaron más esta serie de reflexiones sobre la función social de la educación. Por ejemplo, para la tradición funcionalista desarrollada por Emilio Durkheim (2013), y continuada posteriormente por versiones más individualistas, como la del funcionalismo norteamericano de Talcott Parsons (1964), la educación representaba un doble propósito: de un lado, debía constituirse en un espacio de integración y adaptación social en virtud del cual las personas se formarían como ciudadanas y aprendieran a convivir en sociedad; y del otro, debía ser un escenario de formación para el trabajo que respondiera a las necesidades del sistema productivo y estimulara el desarrollo de conocimientos especializados. Esta perspectiva alcanzó un notable desarrollo durante el siglo XX, especialmente en el periodo de la segunda posguerra (Gil Villa, 1997).

No obstante, desde la década del setenta, esta perspectiva ha sido objeto de varias críticas en el campo de la sociología de la educación. La promesa moderna de la educación como espacio de formación de ciudadanos, reiterada por las visiones funcionalistas anteriormente descritas, presenta varias limitaciones en sus posibilidades de construcción de ciudadanía y transformación social. Esas restricciones han sido señaladas, entre otras, por las *teorías de la reproducción*. De acuerdo con Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2010), el sistema educativo es un espacio que reproduce las diferencias sociales existentes. En efecto, el sistema educativo, con sus prácticas de selección, admisión de aspirantes, transmisión de información y validación de los conocimientos adquiridos, termina premiando especialmente a aquellos estudiantes que cuentan con mayor herencia económica y cultural. Tal como Bourdieu y Passeron han mostrado en su trabajo, aquellas personas cuyas familias cuentan con mayores capitales económicos y culturales, mayor formación intelectual y mayor estímulo a la actividad académica tienen mayor posibilidad de éxito educativo y profesional.

Si bien estas observaciones críticas sobre los sistemas educativos se hicieron en sociedades en las que la construcción del Estado de Bienestar y la protección de los derechos sociales estuvo soportada en el desarrollo de un Estado fordista (Jessop, 1999), esta reflexión resulta bastante pertinente para el caso de sociedades semiperiféricas como la colombiana. En efecto, en una investigación reciente publicada por Dejusticia (García Villegas, Espinosa, Jiménez & Parra, 2014) se demuestra que el sistema educativo colombiano no solamente es bastante inequitativo, sino que pareciera haber empeorado durante los últimos años. La investigación hace evidente que en las pruebas de Estado variables como *la procedencia del tipo de colegio, el estrato económico, el nivel de educación de los padres, la existencia de computadores y la conexión de Internet en el hogar* terminan siendo altamente significativas en la obtención de buenos resultados. En tal sentido, tienen mayor probabilidad de éxito quienes hayan estudiado en colegios privados de alto costo, pertenezcan a estratos económicos altos, cuenten con padres de buen nivel de educación y tengan recursos tecnológicos en sus hogares. Este hallazgo es en sí mismo muy inquietante si se tiene en cuenta que estamos hablando

de una sociedad que pretende constituirse como un Estado Social de Derecho y, en consecuencia, en la que la educación debería ser tomada en serio como un derecho fundamental.

Con respecto a la educación superior, la situación no es mucho más halagadora. Si bien en América Latina ha habido importantes avances relacionados con la ampliación de cobertura y la generación de oportunidades que permitan mayor movilidad social, los resultados son aún bastante limitados. De acuerdo con el informe sobre la educación superior presentado por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2007), desde la década de los ochenta se ha visto un conjunto de reformas caracterizadas por la ampliación de la cobertura mediante un sistema dual, es decir, público y privado. De hecho, durante las últimas décadas se ha observado especialmente el crecimiento de la cobertura educativa por medio de instituciones privadas y el aumento de matrículas. En el caso colombiano, esta tendencia se observó con mayor claridad luego de la Ley 30 de 1993. Más recientemente, los procesos de internacionalización comienzan a mostrar una amplia gama de ofertas educativas, y reformas orientadas a subsidiar la demanda, es decir: ofrecer créditos a las familias para que puedan acceder a la educación superior.

En consecuencia, lo que se ha observado durante las últimas décadas en América Latina es un proceso de ampliación de cobertura mediante la fundación de universidades privadas; el aumento considerable de las matrículas universitarias, y una mayor orientación de la educación hacia el sector productivo (IESALC, 2007). Sin embargo, a pesar de esta ampliación de cobertura, un porcentaje muy reducido de la población que termina su educación secundaria puede acceder a la educación universitaria. En el caso de Colombia, de 100 estudiantes que terminan su educación secundaria, solamente un poco más de 40 pueden acceder a la educación superior. La situación se torna más dramática cuando se tienen en cuenta las asimetrías regionales, especialmente entre las grandes ciudades y el resto de las regiones (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Al tener en cuenta este escenario sobre la educación en América Latina y en Colombia, la reflexión sobre la formación jurídica adquiere otros sentidos. La carrera de derecho fue tradicionalmente, hasta los procesos de ampliación de cobertura, una carrera de élite social en la que se formaban los estadistas, los políticos, los economistas (cuando no había carreras de economía), los administradores públicos y, también, los jueces y abogados (Pérez Perdomo, 2008). No resulta extraño, entonces, pensar que la educación jurídica resultara siendo un espacio de reproducción de las condiciones sociales existentes. Ahora bien, los procesos de ampliación de cobertura, de flexibilización en la educación superior y de globalización económica, si bien han incidido para que se multiplique la oferta educativa en derecho, no implican necesariamente que la formación jurídica sea más crítica y orientada a la construcción de una sociedad más democrática. De hecho, la proliferación de facultades de derecho<sup>1</sup>, así como de programas de pregrado y de posgrado, genera bastantes sospechas sobre la calidad y pertinencia de la formación que se da en estos programas (García Villegas, 2010; Figueroa, 2008).

Todas estas reflexiones coinciden con un llamado de atención que la filósofa norteamericana Martha Nussbaum hace sobre la crisis silenciosa que presenta la educación superior a nivel mundial (2012). De acuerdo con Nussbaum, estamos presenciando una serie de transformaciones en las que la educación superior comienza a pensarse fundamentalmente para responder a las exigencias del mercado y la productividad, en detrimento de la enseñanza de las humanidades, de las ciencias sociales y de la democracia. Esta tendencia, que es posible observar en la educación jurídica, implica un enorme riesgo de formar profesionales autómatas, orientados a la reproducción de desigualdades e injusticias sociales, e incapaces de desarrollar capacidades de empatía y sensibilidad por el sufrimiento del “otro” diferente.

---

<sup>1</sup> Según datos recientes del Ministerio de Justicia (2015), en Colombia hay más de 160 programas de derecho.

## La educación jurídica como espacio de reproducción de un saber formal y una ideología conservadora

Un segundo conjunto de críticas sobre las cuales quiero llamar la atención tiene que ver con la educación jurídica como espacio de reproducción de un saber formalista e ideologizado. Estas reflexiones se han elaborado desde múltiples orientaciones críticas, como los Estudios Jurídicos Críticos, en Estados Unidos, los estudios de Derecho y Sociedad, y las perspectivas críticas posmarxistas en América Latina, entre otras.

Duncan Kennedy (2012), desde la perspectiva de los Estudios Jurídicos Críticos, ha cuestionado severamente el carácter ideológico de la educación jurídica. Esta característica se puede observar en múltiples facetas, como el contenido del plan de estudios y las propuestas pedagógicas en el aula de clase. Con respecto al plan de estudios, Kennedy sostiene que hay un núcleo duro que gira en torno a lo que él denomina *la Doctrina*, y que no es otra cosa que el canon aceptado desde los siglos XVIII y XIX sobre el derecho privado. Se trata de un corpus teórico y doctrinario que aparece como sólido, racional y coherente y que, además, enaltece los valores asociados con la autonomía de la voluntad, la propiedad y la competencia. Así mismo, Kennedy observa la existencia de una periferia, quizás más desordenada y heterogénea, en la que aparecen cursos que se consideran de menor estatus, como los cursos interdisciplinarios y los valores asociados con la solidaridad. En esta gama estaría el conjunto de cursos relacionados con otras disciplinas, así como aquellas que se desarrollaron a lo largo del siglo XX con ocasión de la formación del Estado de Bienestar, como el derecho administrativo y el derecho laboral.

Adicionalmente a estas observaciones, varios estudios empíricos en Derecho y Sociedad sobre la enseñanza del derecho también han permitido ver el impacto de la formación jurídica en los procesos de reproducción social. De acuerdo con algunas investigaciones hechas en Estados Unidos sobre el impacto de los estudios de derecho en los estudiantes, se presentan conclusiones que pueden ser interesantes (Erlanger, Cahil, Epp & Haines, 1996; Granfield, 1986). Inicialmente,

estudiantes que aspiraban a seguir sus estudios de derecho motivados por causas sociales cambiaron sus rutas de vida, de un lado, por limitaciones económicas derivadas de la necesidad de pagar los créditos educativos y, del otro, debido a la presión social relacionada con el prestigio y los símbolos de éxito profesional. En tal sentido, las ofertas de trabajo en oficinas prestigiosas o en grandes compañías resultaban ser más atractivas que las ofertas en organizaciones sociales o instituciones públicas que no contaban con salarios que compitieran con los altos honorarios que en principio ofrecía la carrera profesional corporativa.

En el contexto latinoamericano, varios autores de orientación crítica han sido insistentes en caracterizar tanto la cultura jurídica como la educación que se ofrece en las facultades de derecho como una propuesta educativa fundamentalmente formalista, aparentemente racional y neutral, que reproduce la ideología de la visión liberal del Estado (Bonilla, 2013; Courtis, 2003; Montoya, 2008). Por ejemplo, tal como lo ha sostenido Juny Montoya, la educación jurídica se ha caracterizado por reproducir una gramática en virtud de la cual se entendía el conocimiento del derecho como un conocimiento autónomo, basado en la aprehensión de categorías generales y abstractas orientadas a la solución de casos concretos mediante procesos de inferencia lógica. Este tipo de destrezas, basadas en la reproducción acrítica de categorías deductivas, y su operación práctica a partir de ejercicios lógicos, se constituyeron en las principales habilidades del ejercicio profesional. Además, tal como los sugiere Montoya, a pesar de haberse reconocido este tipo de características y limitaciones en la formación jurídica, y de que se adoptaran diferentes reformas curriculares orientadas a promover un conocimiento con mayor relevancia social, estos intentos no fueron totalmente exitosos.

En uno de sus argumentos centrales Montoya sostiene que durante las últimas décadas varias facultades de derecho intentaron incorporar cursos en los planes curriculares que permitieran acercar el derecho a la realidad social. En tal dirección se crearon o fortalecieron asignaturas como Introducción a la Sociología, Filosofía del Derecho, Introducción a la Ciencia Política, entre otras. Sin embargo, de acuerdo con

Montoya, lo que se dio fue un proceso similar al observado por Duncan Kennedy en los planes curriculares en Estados Unidos, es decir, una jerarquía interna entre los cursos del núcleo duro y los periféricos. Para Montoya, esta división se constituye en una falsa dicotomía que no hace bien al proceso de formación en derecho. En tal sentido, más que proponer nuevos cursos habría que pensar en cómo modificar la conceptualización del derecho para transformar ese núcleo duro. Quizás, en el caso colombiano, el proceso de constitucionalización del derecho haya transformado, al menos parcialmente, esta jerarquía. Sin embargo, esta tendencia no elimina totalmente el riesgo de la banalización de otros conocimientos, ni resuelve totalmente la necesidad de replantear las bases conceptuales sobre el estudio y la práctica del derecho.

### **La educación jurídica como un espacio susceptible de formar subjetividades instrumentales al poder y al mercado**

Una tercera observación crítica en el proceso de formación de los abogados, y que está muy relacionada con las dos anteriores, tiene que ver con la formación de subjetividades dóciles y funcionales al poder y al mercado. La experiencia de los estudiantes dentro del proceso curricular formal, así como dentro del currículum oculto (Giroux, 2011) que subyace en los procesos educativos, termina siendo decisiva. Por ejemplo, según Kennedy (2012), en el caso de los Estados Unidos, el primer año de estudios es crucial y se constituye en un ritual de paso que se inicia con un intenso proceso de adoctrinamiento sobre lo que significa “pensar como abogado”. Según el profesor de Harvard, este proceso de educación invalida los sentimientos, las percepciones, las experiencias personales, y universaliza una forma de raciocinio que se valida y reafirma en los rituales internos de los cursos. Este tipo de conocimiento implica una depuración de lo que es o no jurídicamente relevante. Asimismo, implica un aprendizaje sobre valores e ideas que se consideran cruciales en la vida profesional, como la autonomía de la voluntad y la propiedad privada. Adicionalmente, y aquí entran en juego las prácticas del currículum oculto, se acompaña de un proceso de entrenamiento que implica el cambio de lenguaje, verbal o corporal, de indumentaria, de razonamiento y de rutinas de vida cotidiana. No solo se trata de aprender derecho, sino de comportarse y mostrarse como un abogado.

Pero a diferencia de los estudios en Estados Unidos, donde la carrera de derecho es un programa de posgrado que dura tres años y que es precedido por cuatro años de formación general, en Colombia, y en muchos países de América Latina, los estudios de derecho implican una formación de cinco años luego de terminar la educación secundaria. Así, muy temprano en la vida, sin tener mucha claridad sobre su relación con el mundo y sin mayores elementos de juicio para comprender la complejidad social, los estudiantes, en su mayoría a los 17 o 18 años, deben optar por lo que aparentemente será una ruta definitiva en su vida. En lugar de encontrar un proceso de formación que les abra las puertas para la comprensión del mundo, de su diversidad y su complejidad, los estudiantes entran a una “institución educativa” que termina cerrando las posibilidades de imaginación y creación.

Siguiendo a Bourdieu, la educación en las facultades de derecho implica no solamente que los estudiantes adquieran una formación técnica en la profesión, sino que también desarrollen un *habitus*, es decir, una serie de disposiciones y predisposiciones en virtud de las cuales se aprende a valorar y clasificar el mundo (Bourdieu & Wacquant, 1992). Su saber especializado en el manejo de normas estatales para el trámite de conflictos se acompaña de una serie de categorías deductivas a partir de las cuales los abogados entienden la sociedad, nombran el mundo, reconvierten los conflictos sociales en problemas jurídicos y, luego, diseñan la solución de esos problemas de acuerdo con ese saber formal. Para ilustrar este punto basta tener en cuenta que el estudiante de derecho no aprende a conocer su sociedad, ni los contextos históricos y sociales en virtud de los cuales emergen las organizaciones políticas y las expresiones normativas. Usualmente, la formación de los abogados en América Latina supone el aprendizaje acrítico de categorías y significados como Estado-nación, Estado de derecho, propiedad, autonomía de la voluntad, o legalidad.

En resumen, el sistema educativo y la formación jurídica se constituyen en un espacio de reproducción de diferencias sociales, económicas y culturales en donde subyacen orientaciones ideológicas que son presentadas como un conocimiento neutral. Adicionalmente, los procesos educativos de las facultades de derecho contribuyen a la construcción

de subjetividades que, según la orientación política y jurídica de estas instituciones, tienen además el potencial para reproducir mecanismos de violencia institucional propios del derecho. En tal sentido, siguiendo el llamado de atención de Nussbaum (2012), si restringimos la formación jurídica a una educación técnica instrumental que responda especialmente a los propósitos de productividad y mercado, probablemente veremos en el futuro, como quizás ya lo comenzamos a ver, una especie de abogados que podríamos llamar “abogados dron”, es decir, profesionales muy hábiles y prestigiosos, con enormes capitales sociales, económicos y culturales, con muchas destrezas técnicas al servicio de grandes corporaciones, muy efectivos en su trabajo instrumental, pero, a su vez, reproductores de enormes violencias simbólicas y económicas, totalmente desconectados de la realidad social e insensibles, casi cínicos, frente al sufrimiento de los demás.

### **RETOS QUE PRESENTAN LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES CONTEMPORÁNEAS PARA LA EDUCACIÓN JURÍDICA**

De acuerdo con el capítulo anterior, tanto el sistema educativo en general como la educación jurídica en particular cuentan con límites estructurales y culturales que restringen las posibilidades de promover reflexiones y prácticas críticas sobre la sociedad. En consecuencia, la pregunta por las posibilidades transformadoras de la educación jurídica se hace más necesaria en el contexto de los cambios sociales de las últimas décadas. En efecto, el final del siglo XX y el comienzo del nuevo siglo han coincidido con grandes transformaciones globales, nacionales y locales que reflejan la fuerza de proyectos políticos y económicos que intentan homogenizar y universalizar el conocimiento occidental, la democracia liberal y la economía de mercado, en detrimento del reconocimiento de otras visiones del mundo y otros estilos de vida. Aun así, encontramos también proyectos sociales que entran en tensión con los anteriores y que intentan mantener el sueño de construir una sociedad más justa, respetuosa del ser humano, de la diversidad cultural y del ambiente. Con el fin de identificar los desafíos de estas nuevas transformaciones frente al campo del derecho y de la educación jurídica, se exponen a continuación las tensiones entre globalizaciones he-

gemónicas y contrahegemónicas y el contexto complejo de la sociedad colombiana.

### **Tensiones entre globalizaciones hegemónicas y contrahegemónicas**

En esta sección se da cuenta de la tensión entre dos tendencias diferentes en materia de la transnacionalización de las relaciones sociales: de un lado, se hace referencia a procesos de transnacionalización que se han hecho hegemónicos en las últimas décadas y que tienen un enorme impacto en la reconfiguración de las relaciones económicas, políticas y culturales; de otro lado, se da cuenta de expresiones contrahegemónicas que comienzan a surgir en el sur global y que intentan reivindicar otras visiones del mundo, otros valores diferentes al mercado y otras formas de organización social y política. Ambas orientaciones se reflejan en el ámbito normativo y tienen un impacto tanto en la conceptualización como en el diseño y aplicación del derecho.

#### *a) La emergencia del discurso neoliberal y el proyecto de mercado desregulado*

La literatura en materia de sociología y economía política ha documentado ampliamente el proceso de crisis del modo de producción fordista y del Estado de Bienestar durante las décadas del setenta y del ochenta, así como el surgimiento de un modelo de producción posfordista en la década del noventa, caracterizado por emerger en un contexto de profundas transformaciones económicas, políticas y de desarrollo tecnológico. En este nuevo escenario, la producción industrial dejó de ser localizada y orientada al consumo nacional para adoptar un modelo deslocalizado y descentralizado, muchas veces a través de subcontratistas y maquilas en países periféricos o semiperiféricos. Pero este nuevo modelo de producción encontró un importante apoyo en las perspectivas económicas neoclásicas y en gobiernos conservadores en el Norte Global que introdujeron profundas reformas con el fin de restringir el nivel de intervención estatal en la economía y fortalecer el mercado y la inversión de capitales internacionales (Faria, 2001; Jessop, 1999; Tabb, 2004).

De acuerdo con el discurso económico liberal, ha habido una aproximación normativa con respecto al rol del Estado y la importancia del mercado para la sociedad. Con respecto al rol del Estado, el discurso neoliberal no es totalmente monolítico, pero recoge varias influencias, como el monetarismo, la economía neoclásica, el neoinstitucionalismo y el libertarianismo austriaco (Chang, 2003). Algunos de sus principales presupuestos son: el “fracaso” del Estado para promover crecimiento económico, el interés individual como centro de la motivación del ser humano, y la suficiencia de los mercados para proporcionar bienestar y satisfacción de necesidades sociales. Para este discurso, el fracaso del Estado ha sido asumido como un supuesto incuestionable. Así mismo, este discurso se basa en el presupuesto de que cuando una sociedad tiene un mercado menos regulado y hay menos intervención en la economía, la dinámica del mercado y el interés individual pueden promover mayor crecimiento y niveles de satisfacción a necesidades sociales.

Si bien el neoinstitucionalismo económico reconoció que la regulación y las instituciones eran relevantes, incluso para el proyecto del mercado, estos nuevos espacios de regulación se orientaron hacia la formación de grupos de decisión restringidos que definieron los nuevos “bienes” que las sociedades debían adquirir y las regulaciones basadas en acuerdos internacionales o en derecho blando (*soft law*). Desde esta nueva perspectiva se promueve una idea según la cual los espacios de regulación no son definidos por un gobierno sino por espacios plurales de “gobernanza” internacional en los que diferentes actores, públicos y privados, concurren en la definición del diseño de espacios de regulación. Este discurso de gobernanza neoliberal favorece los proyectos de libre comercio y les asigna a los estados nación el rol de proteger los mercados (Tabb, 2004). Para estos actores y sus discursos, los Estados-nación ya no son entidades soberanas; deben someterse a las regulaciones globales y a los proyectos económicos.

A lo largo de las últimas dos décadas, las políticas y reformas inspiradas en este discurso han generado un enorme descontento y malestar social en muchos países, especialmente en el sur global (Stiglitz, 2002). Las políticas de ajuste estructural y condicionamiento, así como los

postulados del Consenso de Washington, que promovían la reducción del Estado, la privatización de entidades públicas y la disciplina fiscal, entre otras medidas (Williamson, 1990), han demostrado la pérdida de soberanía de los Estados y han afectado la capacidad estatal para proteger derechos económicos sociales y culturales. Adicionalmente, tal como lo han advertido varios informes internacionales, se ha incrementado la desigualdad social a nivel mundial (OXFAM, 2014). Los procesos de desindustrialización, y posteriormente la especulación financiera desregulada, han generado, además de un alto impacto en los niveles de empleo en los países del norte y una precarización del trabajo en los países semiperiféricos, una profunda indignación social mundial sobre los excesos del sector financiero. A todo esto se agrega el creciente deterioro ambiental y la mercantilización de los bienes públicos, como el agua, el medio ambiente y la biodiversidad. En consecuencia, se comienzan a producir una nueva oleada de protestas y movimientos sociales, especialmente en sociedades periféricas y semiperiféricas, en las que el dilema entre desarrollo y explotación de recursos naturales comienza a generar conflictos sociales más intensos y violentos (Gudynas, 2011).

### *b) Globalización del control social y el discurso de seguridad*

Pero a la globalización de la economía de mercado se añaden los procesos de transnacionalización de discursos y prácticas de control social, como la “guerra contra las drogas”, las políticas de seguridad ciudadana y la “guerra contra el terrorismo”. La sociedad capitalista contemporánea busca construir un proyecto monocultural centrado en el mercado, de acuerdo con el cual se desvanece la aspiración moderna del contrato social en virtud del cual emerge una sociedad política conformada por ciudadanos deliberantes, para configurar un nuevo contrato, esta vez de “adhesión”, en el que solamente cuentan los consumidores dóciles y se forman nuevos grupos de excluidos (Faria, 2001; Fariñas, 2005). A pesar de que no se trata de fenómenos totalmente novedosos, se observa un proceso de universalización y normalización de procesos de criminalización en escenarios transnacionales y nacionales en los que se construyen nuevos órdenes ilegales y enemigos para combatir. Por ejemplo, desde la década del sesenta, la presión conservadora

en Estados Unidos promovió dos políticas internas que habrían de tener un fuerte impacto global: la guerra contra las drogas y las políticas de seguridad ciudadana (*Law and Order*) (Garland, 2007).

La guerra contra las drogas se globalizó rápidamente como consecuencia de la presión norteamericana en Occidente. El discurso penal y prohibicionista sobre las drogas no solo tuvo impacto local en Estados Unidos, sino que se convirtió en una política internacional, que trajo un enorme impacto social y económico en América Latina, especialmente en países considerados como productores (Del Olmo, 1986; Uprimny & Guzmán, 2010).

Por su parte, las políticas de seguridad ciudadana se oponían a las políticas públicas sociales. Mientras estas buscaban promover condiciones de bienestar para toda la población mediante programas de inversión social, las primeras proclamaban la inoperatividad de las políticas de inversión social en el corto plazo y sostenían que la mejor respuesta ante el incremento de la criminalidad era el aumento de la represión penal. Lo paradójico es que estas posiciones conservadoras, que posteriormente apoyaron el desmonte del Estado de Bienestar, terminaron construyendo un aparato estatal enorme en función de la seguridad. Las políticas de control social continuaron con otras versiones en espacios locales como las de Tolerancia Cero, impulsada por el exalcalde de Nueva York, Rudolph Giuliani; la de los Tres Golpes (*Three Strikes*), en California, y, adicionalmente, la formación de Complejos Industriales Penitenciarios a través de la privatización de las cárceles (Davis, 2003; Garland, 2007). Tal como lo muestra Loic Wacquant (2004), durante los últimos años estos programas de control social han sido promovidos por fundaciones conservadoras y se han globalizado bajo el cuestionable argumento de su capacidad para reducir la criminalidad.

Un tercer aspecto que se debe tener en cuenta tiene que ver con las políticas de Guerra contra el Terrorismo. Luego de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, y de las políticas promovidas por George Bush, se intensificaron medidas que han maximizado el control sobre la población, la sospecha y el miedo frente al “otro diferente”, la ampliación de los poderes discrecionales de los organis-

mos de seguridad, la invasión sobre la privacidad de las personas y la disminución de las garantías procesales. En nombre de la guerra contra el terrorismo y de la seguridad se han erosionado libertades que se consideraban inderogables dentro de una concepción liberal del Estado de Derecho.

Entre las consecuencias de estas políticas se puede observar, además de la devaluación de los principios liberales y el desmonte de las aspiraciones relacionadas con principios de justicia social, el crecimiento de órdenes paralelos en los que emergen otros sujetos y soberanos. Un ejemplo de ello son las redes transnacionales de narcotráfico y tráfico de personas, con sus disputas por rutas, territorios y poblaciones. Se trata de expresiones de fascismo social transnacional, en términos de Santos (2009), con manifestaciones de brutalidad inimaginables.

### **Globalizaciones contrahegemónicas**

Si bien los proyectos de mercado corporativo y los dispositivos de control social se han expandido ampliamente, ello no quiere decir que se trate de versiones civilizatorias totalmente triunfantes frente a las cuales no haya alternativas posibles. Los conflictos sociales que se han generado como consecuencia de estos proyectos, así como la necesidad de reivindicar identidades culturales diferentes a la de un proyecto homogéneo de sociedad de consumo, han dado lugar a expresiones de movilización social y política en diversas partes del mundo (Fariñas, 2005). Entre estas movilizaciones encontramos los movimientos antiglobalización en el Norte Global; las movilizaciones en contra de los tratados de libre comercio, como la revolución zapatista; las movilizaciones sociales en contra de políticas de proyectos de desarrollo de gran escala en América Latina o Asia; y más recientemente, las movilizaciones en contra de los excesos del sistema financiero en Estados Unidos y Europa.

No obstante, estas movilizaciones no se han quedado solamente en las protestas, sino que han comenzado a generar procesos de reflexión y debate público sobre la necesidad de establecer límites a los proyectos de mercado y control social, así como sobre la urgencia de reivindicar

identidades culturales, de reconstruir bienes colectivos, reestablecer las relaciones con la naturaleza y, finalmente, pensar en la supervivencia de la especie humana. En tal sentido, desde hace más de una década han comenzado a surgir movilizaciones transnacionales consistentes en hacer visibles otros futuros posibles y contrarrestar la idea de que no habría otras alternativas diferentes al mercado (Santos & Rodríguez, 2007).

Estos procesos muestran que en la producción y aplicación del derecho, tanto en escenarios globales como nacionales y locales, hay otros sujetos diferentes de las corporaciones transnacionales; otros valores y principios diferentes de la competencia, el mercado y la propiedad privada; otros códigos de relaciones diferentes del intercambio comercial; otros estilos de vida diferentes del consumo. Los movimientos sociales, las organizaciones no gubernamentales, y las redes que emergen entre estas, han resistido los discursos de globalización corporativa y guerra contra el terrorismo, y la degradación del ambiente, mediante la construcción de discursos globales alternativos sobre derechos humanos, que buscan reconocer otras formas de vida y otras visiones del mundo (Santos & Rodríguez, 2007; Rajagopal, 2005). Todos estos fenómenos se traducen en la emergencia de nuevos discursos en disputa que implican no solo la formación de nuevas normatividades, sino la aparición de nuevas estrategias de acción política y jurídica. Un buen ejemplo de estas expresiones son las redes transnacionales de activistas y su presión en la formación de nuevas expresiones normativas en materia de derechos de los pueblos indígenas y derechos de las mujeres, y regulaciones en materia ambiental (Keck & Sikkink, 1998).

### **Contexto social complejo y las ambivalencias del derecho**

La sociedad colombiana deja ver además diferentes tensiones entre las múltiples presiones globalizantes y las expresiones nacionales y locales. Entre algunas de sus especificidades, la literatura en ciencias sociales y derecho destaca las siguientes: 1) la precariedad del Estado y la presencia diferenciada de la institucionalidad estatal (Pecaut, 2006; García Villegas & Espinosa, 2013); 2) la existencia de órdenes paralelos y de soberanías múltiples que disputan con el Estado controles territo-

riales, formas de control social, de resolución de conflictos y prácticas económicas (Santos & García Villegas, 2001; Uribe, 2005); 3) la existencia de un conflicto armado interno de larga duración que ha dejado enormes heridas en la sociedad colombiana (Comisión Histórica sobre la Violencia y sus Víctimas, 2015; Centro de Memoria Histórica, 2013; PNUD, 2003) y 4) la contradicción entre un ordenamiento constitucional progresista y una realidad social compleja (Lemaitre, 2009). En tal sentido, lejos de hablar entonces de un “derecho” –esto es, el estatal–, estamos frente a múltiples centros de poder y expresiones normativas que afectan diversos grupos sociales. A los pluralismos jurídicos ya existentes por la diversidad cultural o por los procesos de gobernanza global se agregan los pluralismos derivados del conflicto político y los procesos de captura estatal promovidos por actores armados.

Así, en un contexto de pluralismos jurídicos, en muchos casos opresivos y violentos, y soberanías en disputa (Santos & García Villegas; 2001; Uribe, 2005), las transformaciones del conflicto político y la emergencia de nuevas identidades colectivas, y las relaciones entre el derecho y los grupos sociales, se tornan entonces en relaciones complejas y polivalentes. De una parte, algunos sectores económicos y políticos promueven proyectos normativos orientados a lograr, además de seguridad e incrementos punitivos, buen ambiente económico para inversionistas. Dicho con otras palabras, las expresiones normativas pueden reproducir y potenciar las condiciones de exclusión social y de opresión en contra de grupos marginados en función de las lógicas del mercado y la seguridad. De otra parte, otros sectores sociales esperan del Estado y del sistema jurídico la protección de sus derechos, la transformación de las condiciones de inequidad existentes en la sociedad colombiana y, más concretamente, la respuesta a los retos que implican la restitución de tierras a quienes han sido despojados de sus parcelas, y la reparación de cientos de miles de personas afectadas por la violencia política en Colombia. Pero además de los grupos de población desplazada y las víctimas de la violencia se agregan a este complejo escenario los conflictos relacionados con las luchas por la inclusión de nuevos movimientos sociales por el reconocimiento de sus derechos.

Durante las últimas dos décadas hemos podido observar que la Constitución de 1991 y las decisiones de la Corte Constitucional se convirtieron en los puntos de referencia para la inclusión política y cultural de grupos marginados. La idea de la constitucionalización del derecho, y de los derechos, incidió en un interesante fenómeno de arraigo social de algunas instituciones jurídicas en la sociedad colombiana. Sin embargo, este proyecto de democratización e institucionalización de los derechos humanos por vía de las decisiones de los jueces, si bien ha generado esperanzas, también cuenta con varias limitaciones (García Villegas, 2012). En primer lugar se ha depositado en los jueces, y en una aplicación progresista del derecho, la responsabilidad del cambio social que no se ha podido lograr por las vías políticas de la movilización social; y en segundo lugar, tal como ha ocurrido recientemente, la cooptación que sectores políticos y grupos de interés han realizado sobre las altas cortes, incluyendo la Corte Constitucional, están erosionando el nivel de legitimidad de estas instituciones.

## REPENSAR LA RELACIÓN ENTRE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

De acuerdo con lo que se ha expuesto anteriormente, las restricciones estructurales y políticas que pueden tener los sistemas educativos, incluyendo la formación jurídica, así como el conjunto de transformaciones sociales contemporáneas, nos ponen frente a un escenario que podría ser poco esperanzador. En tal sentido, tal como lo ha advertido Martha Nussbaum (2012), si se pierde de vista que la educación debe promover la formación para la democracia y el desarrollo de capacidades de análisis crítico, se corre el riesgo de formar profesionales fundamentalmente para las grandes corporaciones, o funcionales a expresiones de poder institucionalizado. Este tipo de abogados quizás podrían ser muy competentes y hábiles técnicamente, incluso podrían ser “exitosos” dentro de la lógica del mercado, pero si no hay un mínimo de formación en ciencias sociales y en humanidades que promueva el pensamiento crítico y despierte sentimientos morales de empatía sobre el sufrimiento de los otros, esos profesionales técnicos se convertirán

en simples reproductores de violencias institucionales y simbólicas<sup>2</sup>. Teniendo en cuenta estas reflexiones es necesario volver a la pregunta inicial: ¿En qué medida la educación en derecho puede constituirse en un instrumento que facilite la transformación social? Para responder, al menos parcialmente, a esta pregunta propongo tener en cuenta tres aspectos sobre los cuales se puede replantear la educación jurídica: 1) la necesidad de pensar en nuevas conceptualizaciones sobre el derecho; 2) la reconceptualización de las prácticas pedagógicas y profesionales y 3) la formación de nuevas subjetividades.

### **Nuevas conceptualizaciones sobre el derecho y la educación jurídica**

Un primer aspecto tiene que ver con la necesidad de replantear los presupuestos epistemológicos sobre los cuales se ha construido el derecho en la modernidad, así como los contenidos teóricos sobre los cuales está edificado el saber jurídico en sociedades semiperiféricas como la colombiana. Con respecto a los presupuestos epistemológicos, parto de algunos debates recientes en ciencias sociales. Hace algunos años, un equipo coordinado por Inmanuel Wallerstein escribió un informe titulado *Abrir las Ciencias Sociales* (2007), en el cual daba cuenta de la formación de las fronteras disciplinarias en las ciencias sociales y el predominio del paradigma positivista en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En el periodo de posguerra diferentes circunstancias, como la influencia del giro cultural, la complejidad de los problemas sociales y el interés por estudios regionales, entre otros, incidieron en la necesidad de subvertir los postulados positivistas, de abrir las ciencias sociales y de promover procesos multi- e interdisciplinarios. Esta reflexión es muy pertinente cuando se tiene en cuenta que la sociedad latinoamericana requiere de conocimientos que den cuenta de la complejidad de nuestros contextos sociales. Los estudios sobre el derecho, por su parte, requieren abrir sus puertas a otros paradigmas epistemológicos, al diálogo con otros saberes y, especialmente, con los complejos contextos sociales latinoamericanos.

---

<sup>2</sup> Similares reflexiones han sido elaboradas recientemente por otros autores; véase Ordóñez (2014); Sarmiento (2014).

Se hace necesario entonces establecer mayores relaciones entre el derecho, las ciencias sociales y las humanidades, así como tener en cuenta los debates contemporáneos en el campo de estudios de Derecho y Sociedad. En este sentido, el giro constructivista que tomó fuerza en los años sesenta y setenta ha generado un replanteamiento de las posturas estructuralistas y las perspectivas normativistas sobre el derecho (Bourdieu, 2000; García Villegas, 2014; Scheingold, 2004). Mientras que las perspectivas estructuralistas de orientación marxista clásica entendían el derecho como un epifenómeno de las estructuras económicas, y, en consecuencia, como una variable dependiente de la sociedad, las perspectivas normativistas e institucionalistas sobre el derecho sugerían que este operaba como un sistema autónomo de normas, independiente de la vida social, política y moral. Estas posturas extremas han sido cuestionadas por perspectivas constructivistas que conciben el derecho como una creación social y cultural y, como tal, como parte de un proceso histórico y social en constante transformación.

Esta perspectiva entiende que distintas aproximaciones al derecho son igualmente construcciones discursivas en contienda que luchan por definir los contenidos y los significados de lo que es el derecho (Bourdieu, 2000). Igualmente permite entender que las expresiones normativas sociales no tienen que privilegiar necesariamente el derecho estatal, pues igualmente hay otras manifestaciones normativas como los derechos ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Santos, 2009).

Pero el horizonte de la reflexión constructivista se ve enriquecido por perspectivas críticas que han emergido en el sur global y que han denunciado el carácter eurocéntrico y colonial del conocimiento (Lander, 2003). Por ejemplo, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos sostiene que las concepciones hegemónicas en ciencias sociales han promovido una perspectiva epistemológica que ha desconocido otras formas de conocimiento (Santos, 2005; 2009; 2010). Sugiere que el reto de una perspectiva contrahegemónica de las ciencias sociales consiste en la observación de la riqueza cultural y social de las sociedades periféricas y semiperiféricas, así como el intercambio de experiencias y de iniciativas para hacer frente a los complejos problemas sociales que

enfrentan las comunidades y grupos sociales en el sur global. Así, las ciencias sociales, incluyendo el derecho, enfrentan retos epistemológicos y políticos consistentes en reconocer y construir nuevas perspectivas, alternativas a la ciencia occidental, para reconocer otras formas de conocimiento, como los saberes ancestrales, que permitan la reformulación de los principios organizativos de nuestras sociedades, hagan visible las exclusiones generadas o reproducidas por la modernidad occidental y proporcionen herramientas para la construcción de sociedades más democráticas y respetuosas de la diversidad y la pluralidad.

### **Repensar las prácticas pedagógicas y profesionales**

En los procesos educativos en derecho se ha incurrido en una dicotomía entre teoría y práctica que lejos de enriquecer la discusión genera jerarquías inútiles entre los teóricos y los prácticos. Desde una perspectiva sociológica, esta división no tendría mucho sentido porque *la práctica* no se reduce a un hacer mecánico, sino que se entiende como un *saber hacer*. La práctica está inescindiblemente asociada al conjunto de postulados discursivos que le dan sentido al hacer, y que incluso se incorporan en la subjetividad de manera consciente o inconsciente (Bourdieu & Wacquant, 1992). En consecuencia, la idea de práctica no se reduciría a una destreza de carácter profesional, como lo sugieren de manera superficial algunas de las tendencias actuales sobre reforma curricular, sino que está relacionada también con el quehacer cotidiano en los procesos educativos. Así, tanto las acciones de enseñanza y aprendizaje, el conjunto de discursos en virtud de los cuales se interpreta la sociedad, el desarrollo de capacidades orientadas a la comprensión del otro tienen una enorme vocación práctica.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, hace algunos años las facultades de derecho más progresistas comenzaron a prestar mayor atención a la fundamentación teórica, es decir, a los cursos relacionados con teoría y filosofía del derecho, derecho constitucional y argumentación. Las propuestas pedagógicas asociadas a estos cursos incluían diferentes métodos, como el seminario, el método socrático y el aprendizaje basado en problemas (ABP). Estos cursos tenían una enorme potencialidad práctica, en la medida que buscaban crear un arsenal sofisticado

de herramientas argumentativas para el ejercicio del litigio, especialmente en materia de derecho constitucional. Sin embargo, tal como lo ha sostenido Montoya (2008), estos cursos y prácticas pedagógicas no eran suficientes, puesto que coexistían con otros cursos en los que predomina la tradición, es decir, contenidos basados en la reproducción del discurso normativo y una metodología transmisionista. Con otras palabras, se terminaba imponiendo lo que Paulo Freire (2003) denominaba, *educación bancaria*, es decir, un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que los profesores depositaban su saber sobre los *alumnos* ignorantes. Sin embargo, a esta educación basada en la certeza y en la reproducción habría que proponer como alternativa una pedagogía problematizadora que se incorpore en todos los cursos y potencie más la curiosidad epistemológica y el análisis crítico de los estudiantes.

En cuanto a las prácticas profesionales, la manera como se han concebido la formación de los abogados y las prácticas a través de los consultorios jurídicos se basa en una concepción que reduce la práctica de los abogados al litigio individual, reactivo, técnico y propio de la concepción del ejercicio liberal de la profesión propia del siglo XIX. Además, esta visión de la práctica profesional ha estado acompañada de un discurso moral que asume como deber ético la neutralidad del profesional del derecho y la necesidad de representación de cualquier actor social, sin importar el nivel de poder y recursos que este actor tenga en la sociedad. Sin embargo, esta perspectiva comenzó a ser cuestionada en otras sociedades en momentos en los cuales los movimientos sociales reclamaban la protección de sus derechos y requerían de académicos y profesionales más comprometidos con sus causas (Scheingold & Sarat, 2004). Más recientemente, en la literatura sobre la educación en derecho en América Latina se ha visto, además, un creciente interés por el desarrollo de unas formas de práctica que merecen mayor atención y que se refieren a *la formación democrática*, *a la educación clínica* y *al litigio estratégico de interés público* (Bonilla, 2013; González, 2002; Villarreal & Courtis, 2007). Este tipo de formación tiene un potencial transformador que aún está pendiente por fortalecer en Colombia. El litigio estratégico de interés público implica entonces un alto nivel de compromiso democrático con sectores sociales vulnerables y con causas sociales que se consideran de mayor relevan-

cia. Además, supone un alto nivel de compromiso social, y en muchas ocasiones implica el desarrollo de acciones y tácticas que requieren de instrumentos y metodologías más allá de la simple acción jurídica, y de mayor diálogo con las ciencias sociales.

### **Nuevas subjetividades: abogados y jueces para la democracia**

Finalmente, los procesos educativos no dependen exclusivamente de nuevos planes curriculares o nuevos cursos. Más bien, dependen especialmente de los sujetos que los apoyan y promueven. Así, un proceso de educación jurídica transformadora requiere fundamentalmente de subjetividades dispuestas a incentivar el pensamiento crítico. En tal sentido, debe prestarse atención a la promoción y estímulo de nuevos sujetos, tanto en el campo jurídico como en las facultades de derecho. Estos nuevos sujetos son abogados, jueces y profesores críticos que sugieren nuevas lecturas y sentidos sobre el derecho. En el caso de las universidades, estos nuevos sujetos entran como profesores, investigadores y estudiantes comprometidos e interesados en problematizar el saber jurídico y la formación profesional y que muestran un creciente interés en promover mayor fundamentación teórica, mayor diálogo con las ciencias sociales y con la realidad social.

Pero además de esos sujetos “heterodoxos” que son capaces de construir sentidos democráticos sobre el derecho se hace necesario promover en las facultades de derecho también otras subjetividades y un “habitus” diferente, especialmente entre las nuevas generaciones de estudiantes. Se trata de apoyar a nuevos sujetos capaces de comprender la complejidad de la realidad social, en lugar de juzgarla de acuerdo con categorías deductivas; sujetos capaces de desarrollar sentimientos morales de empatía con aquellas visiones y prácticas diferentes, en lugar de excluirlas y negarlas según su lenguaje de poder institucionalizado; sujetos capaces de actuar y poner su conocimiento en función de las personas más vulnerables, o al menos de establecer límites éticos al desproporcionado poder que exponen algunos actores sociales e instituciones contemporáneas. En fin, sujetos concientes de por qué, para qué, para quién ejercen el derecho.

## A MODO DE RECAPITULACIÓN

A lo largo de este artículo se ha propuesto una reflexión crítica sobre las posibilidades transformadoras de la educación en derecho. Con el fin de desarrollar este análisis, en primer lugar se expusieron varias críticas al sistema educativo en general y a la educación jurídica en particular. De acuerdo con estas críticas, se hizo visible que el sistema educativo tiende a reproducir inequidades e injusticias sociales, y que esta diferenciación se acentúa más en las sociedades latinoamericanas. En materia de educación superior, esta diferenciación se expresa de dos maneras: en primer lugar, en la reducida posibilidad de que muchos estudiantes accedan a la educación superior, y en segundo lugar: en caso de acceso al sistema educativo, porque las posibilidades de educación de calidad se reduce a aquellos que puedan acceder a universidades privadas y públicas de buena calidad. Adicionalmente, la educación jurídica resulta bastante ideologizada y tiende a legitimar las diferencias sociales existentes y a construir subjetividades dóciles al orden establecido.

En la segunda parte se llama la atención sobre los riesgos de una educación carente de análisis crítico en un contexto de transformaciones sociales en las que el impacto de las globalizaciones hegemónicas, además de generar graves injusticias, se institucionalizan por medio del lenguaje jurídico. Sin embargo, de manera alternativa a estos proyectos hegemónicos se da cuenta de procesos de resistencia liderados desde el sur global, en los cuales el derecho puede recuperar una orientación emancipadora y contrahegemónica. Finalmente, se muestra el campo jurídico colombiano como un escenario en el que se dan múltiples tensiones sobre los usos del derecho estatal, e incluso como un espacio en los que este compite con otras formas de regulación social. La complejidad de este escenario social requiere entonces de propuestas educativas diferentes, que permitan mayor capacidad de comprensión de la realidad social, así como de una mayor sensibilidad frente a las injusticias sociales.

Finalmente, con el ánimo de promover un debate público sobre el tema se sugieren varios aspectos en una agenda de discusión sobre la edu-

cación jurídica. En primer lugar, debe enriquecerse la formación de los abogados con una mayor fundamentación teórica que fortalezca las bases epistemológicas de la formación jurídica. En segundo lugar, se deben replantear las prácticas pedagógicas basadas en el transmisio- nismo, el principio de autoridad y la educación basada en la certeza, para promover una pedagogía basada en la problematización, el diálo- go y el análisis crítico. Adicionalmente, es imprescindible subvertir la idea de práctica profesional basada exclusivamente en el litigio indivi- dual, técnico y reactivo, para contemplar otras opciones de resolución de conflictos y defensa de los derechos. Finalmente, se hace necesario promover sujetos diferentes, quizás menos creyentes de las legalida- des autoritarias y más sensibles a desarrollar empatía por el sufrimien- to de los demás.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla, D. (2013). El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Lationamérica. En H. Olea (Ed.), *Derecho y pueblo Mapuche. Aportes para la discusión*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Bourdieu, P. (2000). *La Fuerza del Derecho*. Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes, Instituto Pensar, Siglo del Hombre.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2010). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.(1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chica- go: University of ChigagoPress.
- Centro de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad*. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Bogotá, D. C. Disponible en: [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-digni- dad-2016.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf)
- Chang, H J. (2003). *Globalisation, Economic Development and the Role of the State*. New York: Zed Books.
- Comisión Histórica sobre la Violencia y sus Víctimas. (2015). Contribu- ción al entendimiento del conflicto armado en Colombia. La Habana. Disponible en: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunica->

- dos/informe-comisio%CC%81n-histo%CC%81rica-del-conflicto-y-sus-vi%CC%81ctimas-la-habana-febrero-de-2015
- Courtis, C. (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario. En M. García Villegas & C. Rodríguez, *Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogotá, D.C.: ILSA.
- Davis, A. (2003). *Are Prisons Obsolete?* New York: Seven Stories Press. Disponible en: [http://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Angela-Davis-Are\\_Prisons\\_Obsolete.pdf](http://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Angela-Davis-Are_Prisons_Obsolete.pdf)
- Del Olmo, R. (1986). *La cara oculta de la droga*. Bogotá: Temis.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Erlanger, H., Cahil, M., Epp, C. & Haines, K. (1996). Law Student Idealism and Job Choice: Some New Data on an Old Question. *Law & Society Review*, 30 (4), 851-864.
- Faria, J. E. (2001). *El derecho en la economía globalizada*. Madrid: Trotta.
- Fariñas Dulce, M. J. (2005). *Mercado sin ciudadanía. Las falacias de la globalización neoliberal*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Figueroa, T. (2008). Educación jurídica. ¿Crisis o realidad? En *La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina. El Otro Derecho* (Bogotá, D.C.: ILSA), 38, 43-72
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Villegas, M. (2009). *Normas de papel. La cultura del incumplimiento de las reglas*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores - Dejusticia.
- García Villegas, M. (Ed.) (2010). *Los abogados en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- García Villegas, M. (2012). Constitucionalismo aspiracional. Derecho, democracia y cambio social en América Latina. *Análisis Político* (Bogotá, D.C.: IEPRI, Universidad Nacional), 75, 89-110.
- García Villegas, M. (2014). *La eficacia simbólica del derecho*. Bogotá, D.C.: Random House.
- García Villegas, M. & Espinosa, J. R. (2013). *El derecho al estado. Los efectos legales del apartheid institucional en Colombia*. Bogotá, D.C.: Dejusticia.
- García Villegas, M., Espinosa, J. R., Jiménez, F. & Parra, J.D. (2014). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá, D.C.: Dejusticia.

- Garland, D. (2007). *Crimen y castigo en la modernidad tardía*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Gil Villa, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Granfield, R. (1986). Legal Education as Corporate Ideology: Student Adjustment to the Law School Experience. *Sociological Forum*, 1 (3), 514-523.
- González, F. (Ed.) (2002). *Litigio y políticas públicas en Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Gudynas, E. (2011). Alcances y contenidos de las transiciones al post-extractivismo. *Ecuador Debate*, 82, 61-82. Disponible en: <http://www.transiciones.org/publicaciones/GudynasTransicionesPostExtractivismoEc11.pdf>
- IESALC (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC. Disponible en: [http://www.oei.es/salactsi/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)
- Jessop, B. (1999). *Crisis del Estado de Bienestar: Hacia una nueva teoría del Estado y de sus consecuencias sociales*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Keck, M. & Sikkink, K. (1998). *Activists Beyond Borders: Transnational Advocacy Networks in International Politics*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Lander, E. (Ed.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, Unesco.
- Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro. Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores - Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2012). *Cómo rinde la educación superior: Así vamos en Acceso y Permanencia en la educación superior*. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-324532\\_Presentacion\\_avances\\_ES.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-324532_Presentacion_avances_ES.pdf).
- Ministerio de Justicia (2015). El reto de las facultades de derecho es darle a los colombianos la justicia que necesitan: viceministra de Justicia. Disponible en: <http://www.minjusticia.gov.co/Noticias/TabId/157/ArtMID/1271/ArticleID/902/El-reto-de-las-facultades-de-derecho-es-darles-a-los-colombianos-los-abogados-que-la-justicia-necesita-Viceministra-de-Justicia.aspx>.

- Montoya, J. (2008). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. *El Otro Derecho* (Bogotá, D.C.: ILSA), 38, 29-42.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ordóñez, J. (2014). La educación jurídica y la democracia en México bajo la perspectiva de John Dewey. *Revista de Derecho Universidad del Norte* (Barranquilla, Col: Universidad del Norte), 41, 242-265.
- OXFAM (2014). Informe 2014. *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Disponible en:  
[http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es\\_0.pdf](http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es_0.pdf)
- Parsons, T. (1964). *Essays in Sociological theory*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Pecaut, D. (2006). *Crónicas de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá, D.C.: Editorial Norma.
- Pérez Perdomo, R. (2008). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización. *El Otro Derecho* (Bogotá, D.C.: ILSA), 38,11-28.
- PNUD (2003). *El Conflicto, un callejón con salida. Informe nacional de Desarrollo Humano para Colombia*. Bogotá: PNUD.
- Rajagopal, B. (2005). *El derecho internacional desde abajo. El desarrollo, los movimientos sociales y la resistencia del Tercer Mundo*. Bogotá, D. C.: ILSA.
- Santos, B. (2005). *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Canon*. London, New York: Verso.
- Santos, B. (2009). *Sociología Jurídica Crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá, D.C.: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA).
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas de una epistemología del Sur*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Siglo Veintiuno Editores.
- Santos, B. & García Villegas, M. (2001). *El Caleidoscopio de las Justicias en Colombia*. Bogotá, D.C.: Colciencias, ICANH, Universidad de Coimbra, Universidad de Los Andes, Universidad Nacional de Colombia, Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. & Rodríguez, C. (2007). *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona: Anthropos.

- Sarmiento, J. P. (2014). El rol del programa de derecho y ciencia política en la construcción de una democracia colombiana. *Revista de Derecho Universidad del Norte* (Barranquilla, Col: Universidad del Norte), 42, VII-IX.
- Scheingold, S. (2004). *The Politics of Rights. Lawyers, Public Policy and Political Change*. Michigan: University of Michigan Press.
- Scheingold, S. & Sarat, A. (2004). *Something to Believe In. Politics, Professionalism, and Cause Lawyering*. Stanford: Stanford University Press.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Buenos Aires: Taurus.
- Tabb, W. (2004). *Economic Governance in the Age of Globalization*. New York: Columbia University Press.
- Uprimny, R. & Guzmán, D. (2010). Políticas de drogas y situación carcelaria en Colombia. Washington: TNI-WOLA. Disponible en:  
[http://www.druglawreform.info/images/stories/documents/Sistemas\\_sobrecargados/Completos/sistemas%20sobrecargados%20-%20completo%20colombia.pdf](http://www.druglawreform.info/images/stories/documents/Sistemas_sobrecargados/Completos/sistemas%20sobrecargados%20-%20completo%20colombia.pdf)
- Uribe de Hincapié, M. T. (2005). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín (Colombia): Región.
- Villarreal, M. & Courtis, C. (Ed) (2007). *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México, D. F.: Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Wallerstein, I. (coord.). (2007). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Reform. En J. Williamson, *Latin American adjustment: how much has happened?* (n° E10 W679).