

# CONSTRUCTIVISMO ANTIFORMALISTA

## Conceptualización pedagógica y materialización jurídica

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados



UNIVERSIDAD  
SERGIO ARBOLEDA

Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro

Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación, 2017. 196 p.

ISBN: 978-958-8987-18-7 (rústica)

1. CONSTRUCTIVISMO (EDUCACIÓN) 2. DERECHO - ENSEÑANZA 3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

371.3 ed. 21

## **CONSTRUCTIVISMO ANTIFORMALISTA** **Conceptualización pedagógica y materialización jurídica**

ISBN: 978-958-8987-18-7 (*rústica*)  
978-958-8987-19-4 (*.pdf*)

© Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

© Universidad Sergio Arboleda  
Escuela de Educación

Edición: 2017.

Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.

Queda prohibida toda reproducción por cualquier medio sin previa autorización escrita del editor.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad del autor.

Calle 74 No. 14-14.

Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260.

Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18.

Teléfonos: (575) 420 3838 - 420 2651.

Santa Marta.

[www.usergioarboleda.edu.co](http://www.usergioarboleda.edu.co)

Edición:

Yadira Caballero Quintero.

Carlos Andrés Caho Rodríguez.

Director del Fondo de Publicaciones:

Jaime Arturo Barahona Caicedo.

[jaime.barahona@usa.edu.co](mailto:jaime.barahona@usa.edu.co)

Diseño de carátula y diagramación:

Jimmy F. Salcedo Sánchez.

Impresión: Digiprint.

Bogotá, D.C.

*A quienes propenden por la innovación  
educativa a todo nivel*



## Contenido

PRÓLOGO.....	9
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1	
ORIGEN Y CATEGORÍAS CONCEPTUALES	
DEL CONSTRUCTIVISMO.....	21
Introducción.....	21
Contextualización histórica del origen del constructivismo .....	22
Categorías conceptuales del constructivismo como enfoque	
educativo .....	29
A. Aprendizaje activo de todos los intervinientes.....	31
B. Validación de conocimientos con otros .....	35
C. Sentido de utilidad de la construcción cognitiva.....	38
La influencia del contexto en la materialización del	
constructivismo .....	41
Conclusiones .....	43
CAPÍTULO 2	
EL CONSTRUCTIVISMO EN LAS AULAS DE DERECHO:	
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.....	45
Introducción.....	45
Contextualización iusteórica actual .....	46
A. El antiformalismo en el contexto colombiano actual.....	48
La apropiación iusteórica en la formación de abogados.....	53
A. El formalismo en el aula.....	54
B. El antiformalismo en el aula .....	56

El aprendizaje basado en problemas como una estrategia constructivista antiformalista .....	57
A. El material: ¿problemas o casos? .....	59
B. Las tres etapas del ABP .....	61
C. Alineación del ABP entre el constructivismo y el antiformalismo .....	68
Conclusiones .....	71
CAPÍTULO 3	
EL CONSTRUCTIVISMO COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: CLÍNICAS JURÍDICAS .....	
Introducción .....	73
La posibilidad de crear derecho desde las aulas .....	74
A. La aceptación de la interpretación auténtica .....	75
Origen e implementación de las clínicas jurídicas .....	83
A. El problema social que requiere solución .....	91
B. La estrategia de materialización de las clínicas jurídicas .....	97
Conclusiones .....	103
CAPÍTULO 4	
EL CONSTRUCTIVISMO COMO POSIBILIDAD DE CREACIÓN NORMATIVA: LA CORTE CONSTITUCIONAL COLOMBIANA .....	
Introducción .....	107
La Corte Constitucional como tribunal antiformalista .....	108
A. El nuevo derecho de la Corte Constitucional desde la Constitución Política de 1991 .....	113
B. Críticas a la Corte Constitucional como tribunal antiformalista .....	134
El fundamento constructivista de la estructura de la Corte Constitucional .....	138
A. Procedimiento para proferir sentencias .....	139
Conclusiones .....	143

CAPÍTULO 5	
EL CONSTRUCTIVISMO COMO IMPERATIVO DE FORMACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS DE <i>PEER LEARNING</i> .....	147
Introducción.....	147
Los docentes como actores fundamentales para transformar la educación.....	149
A. El docente como guía y motor de las transformaciones .....	153
<i>Peer learning</i> como estrategia de formación de docentes .....	157
A. Las particularidades de los docentes como aprendices.....	158
B. El empoderamiento docente a través de la reflexión desde y para las propias prácticas.....	160
Conclusiones .....	173

## Índice de figuras

Figura 1. Dirección del aprendizaje en el constructivismo .....	32
Figura 2. Procesos de validación de conocimientos con otros .....	36
Figura 3. Mapa de análisis del formalismo y del antiformalismo....	52
Figura 4. Esquema del tablero para la primera etapa del ABP.....	63
Figura 5. Esquema del tablero para la tercera etapa del ABP.....	67
Figura 6. Relación de categorías constructivistas y antiformalistas en el ABP .....	70
Figura 7. Jerarquía de fuentes: nivel legal.....	118
Figura 8. Pirámide de jueces constitucionales.....	120
Figura 9. Etapas de las funciones de la Corte Constitucional .....	122
Figura 10. Alcances de los fallos de constitucionalidad de la Corte Constitucional.....	124
Figura 11. Desequilibrio para constituir familia a través de vínculos jurídicos.....	132
Figura 12. El docente como centro de gestión educativa .....	153
Figura 13. El proceso de formación constructivista desde las disciplinas .....	171



## Prólogo

Por Juny Montoya Vargas

Alguna vez escuché al autor decir que de malas interpretaciones surgen nuevas teorías. En las páginas que siguen encontramos una interpretación por fuera de los límites de aplicación “natural” del concepto, si se me permite llamar así al hecho de aplicar una teoría sobre el aprendizaje, el constructivismo, al ámbito de la creación y aplicación del derecho. Esto, más que una crítica, es un preámbulo a lo que considero un verdadero aporte al mundo de la educación y, particularmente, a un campo de conocimiento bastante débil como lo sería el campo de la educación jurídica.

Sobre la debilidad del campo de la educación jurídica solo diré que, por un lado, corresponde a la falta de preocupación por los problemas propiamente educativos que se da en general, en el ámbito de la educación superior y en particular, en el de la educación profesional (Montoya Vargas, 2014). En el caso del derecho, lo poco que se escribe sobre el tema suele surgir desde la visión de la profesión jurídica y por lo tanto tiende a quedarse en el marco de una concepción del derecho. Las propuestas para formar a los futuros abogados que surgen de este enfoque comienzan y me temo que terminan en la identificación de un nuevo concepto de derecho o de un nuevo papel del derecho en la sociedad que serían la justificación y a la vez la manera de hacer una renovación en la educación jurídica para que la enseñanza y el aprendizaje del derecho resulten coherentes con esta nueva visión.

Uno podría enmarcar hasta aquí, el trabajo de Juan Sebastián Perilla dentro de esa visión que propone un enfoque de la educación jurídica a partir de una cierta manera de entender, interpretar, aplicar y producir el derecho. En este caso, se trataría de una

aplicación más del antiformalismo jurídico (López Medina, 2005), pero si lo que Perilla nos propone terminara ahí, su propuesta no podría considerarse muy original.

A diferencia de los autores de educación jurídica a la que he hecho referencia y cuyas propuestas educativas se limitan a ser corolario de una concepción del derecho, Perilla parece más bien derivar todo un sistema de enseñanza, creación y reproducción del derecho a partir de una teoría educativa: el constructivismo. A pesar de lo inusual de esta interpretación, a continuación no me dedicaré a hacer precisiones conceptuales tratando de explicar el auténtico alcance de las teorías de los autores que inspiran el trabajo de Perilla sino que dedicaré las siguientes líneas a presentar a grandes rasgos mi comprensión de su argumento.

Aplicando su propia versión del eclecticismo reflexivo (Posner, 1995), Perilla nos presenta un sistema que tiene implicaciones prácticas en distintos momentos de la vida del derecho: la educación jurídica, la interpretación judicial y la formación de futuros docentes.

Interpretando el constructivismo no como una teoría acerca del aprendizaje, sino como una propuesta de construcción de conocimiento social, Perilla le asigna tres rasgos definitorios: participación activa de los sujetos involucrados (no solo estudiantes, para el caso de la Corte Constitucional y la formación de docentes), validación social del conocimiento que esos sujetos producen y utilidad del conocimiento para los sujetos que aprenden y, más allá de ellos, para la transformación de la sociedad.

A través de la aplicación extensiva del concepto de constructivismo y de su fusión con el antiformalismo jurídico, Perilla logra una reformulación que le permite proponer un novedoso concepto, el de “constructivismo antiformalista” desde el cual puede plantear propuestas concretas y bastante deseables en cuatro ámbitos de la educación jurídica y del derecho:

En primer lugar, en el contexto del aula de clase. Perilla propone el aprendizaje basado en problemas, probablemente una de las pedagogías insignia del constructivismo (Montoya Vargas, 2009b; Savery y Duffy, 1996), como modelo a seguir para la enseñanza de un derecho de corte

antiformalista. Perilla muestra cómo el ABP cumple con los tres criterios enunciados: los estudiantes asumen un papel activo al investigar los problemas sobre los cuales inicialmente no tienen más que algunos preconceptos, lo que investigan, es sometido a un proceso social de validación posterior en el aula y, finalmente, lo que aprenden resulta de utilidad para su profeso de formación profesional. Hasta aquí, tampoco hemos dicho algo demasiado original (Montoya Vargas, 2008).

Lo interesante probablemente sea la asociación entre esta forma de enseñanza y la enseñanza de un derecho de carácter antiformalista. La posibilidad de múltiples interpretaciones, así como la utilización de distintas fuentes del derecho y el reconocimiento de que los problemas sociales son complejos y que el derecho es solo una de las disciplinas de conocimiento que tienen algo que aportar a su solución. Por este mismo camino Perilla elabora el argumento acerca del papel de las clínicas jurídicas, las cuales, al formar parte del aprendizaje experiencial hacen parte del mismo enfoque del ABP de construcción de conocimiento en torno a problemas pero esta vez con un valor agregado ya que se trata de problemas reales y además, la aceptación de los argumentos elaborados dentro del contexto de la clínica por parte de las autoridades judiciales llamadas a tomar decisiones que al incorporar sus argumentos, validan socialmente el conocimiento producido por los estudiantes. Finalmente, la utilidad en este caso supera la de los estudiantes pues se extiende a los grupos beneficiados por la decisión y en últimas la sociedad en su conjunto.

Pero donde el argumento se pone más original es cuando Perilla abandona el campo de la educación jurídica para abordar el estudio del trabajo de la Corte Constitucional como un ejercicio de constructivismo que, aunque ya no corresponde a un proceso de aprendizaje, sí contendría los mismos tres elementos: la participación activa de todos los magistrados en la búsqueda de una solución jurídica a un problema planteado, la validación social de los argumentos construidos y presentados por medio de sus sentencias y, finalmente, la utilidad en este caso constituye el avance de la sociedad a la que se aplica un derecho menos formalista, más progresista y más sintonizado con el contenido material del Estado social de derecho que contienen la Constitución del 91.

Finalmente, Perilla retorna al ámbito académico pero esta vez para proponer que la formación de los docentes comparta las mismas características del derecho que queremos que enseñen y de los procesos de aprendizaje que queremos que apliquen en sus aulas. Para este fin Perilla propone un modelo de aprendizaje entre pares basado en los principios de la Andragogía que en nada difieren de los principios en que se basa el constructivismo y cuya validación social y utilidad estarán dados por la transformación de una educación jurídica tradicional, memorista y jerárquica (Montoya Vargas, 2009a) en una educación más horizontal, más activa y más orientada a la solución de problemas reales y a la transformación de una sociedad excluyente en una más abierta y auténticamente democrática.

Siendo ese el propósito de toda la propuesta de Perilla, ¡bienvenidas sean pues la originalidad y las interpretaciones audaces!

## Referencias

- López Medina, D. E. (2005, Julio 4). Los conceptos de “formalismo” y “anti-formalismo” en teoría del derecho, *Ámbito Jurídico*.
- Montoya Vargas, J. (2008). *The Case For Active Learning in Legal Education*: VDM Verlag.
- Montoya Vargas, J. (2009a). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público. *El otro derecho, La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina*(38), 29-42.
- Montoya Vargas, J. (2009b). El método de indagación de Dewey y el apredizaje basado en problemas *El Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Superior* (pp. 91-111). Medellín, Colombia: Sello Editorial Universidad De Medellín.
- Montoya Vargas, J. (2014). Curriculum Studies in Colombia. In W. B. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (2nd. ed.). New York: Routledge.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Savery, J. R., y Duffy, T. M. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case studies in instructional design* (pp. 134-147). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, Inc.



## Introducción

Escribir sobre temas pedagógicos tiende a ser un ejercicio de alta complejidad, pues no basta con limitarse a formular propuestas teóricas, sino que exige que el autor cuente con experiencias desde contextos específicos. De esta manera, se trascienden las dinámicas relacionadas con la formulación de propuestas con aspiración de corrección y se propende por alcanzar planteamientos fundamentados en contextos específicos que eviten incurrir en generalización. En este sentido, las propuestas que se planteen para la educación deben tener como fundamento situaciones concretas que den cuenta de las necesidades, intereses y exigencias de actores como estudiantes, docentes, administrativos, entre otros sujetos concretos. De lo contrario, se tendrán teorías abstractas cuya pertinencia y efectividad no se encuentra probada.

Sobre el particular se ha de considerar que existe una multiplicidad de autores sobre temas de pedagogía que buscan plantear como parámetro a seguir sus percepciones sobre el deber ser, pero en muy pocas ocasiones acuden a fundamentos concretos que permitan probar la pertinencia de sus ideales. Por lo mismo, la literatura pedagógica debe procurar la documentación de procesos generados desde planteamientos teóricos y que den cuenta de sus reales alcances una vez materializados. Es esta una posibilidad para comprender que en educación no existen fórmulas exactas de cómo actuar frente a determinada situación, sino experiencias con éxito o sin él que deben ser acopladas al contexto específico del lector. Esta apropiación contribuye a que a partir de ejercicios de eclecticismo reflexivo se puedan formular estrategias para responder a las exigencias de cada contexto educativo; aunque hay contextos educativos similares, las experiencias pedagógicas y curriculares tienden a ser marcadamente distintas una vez son

comparadas. Así, en educación no existen fórmulas adscritas al deber ser, sino experiencias que generan posibilidades de apropiación mediadas por las características del contexto donde vayan a ser materializadas.

El presente libro se inspira en los mencionados planteamientos, pues se fundamenta en experiencias educativas particulares para plantear posibilidades de apropiación que cada uno de los lectores puede adoptar o no en sus contextos. Adviértase de esta forma que esta obra no persigue aspiraciones de perfección o verdad absoluta, sino que contiene una serie de planteamientos que esperan por ser debatidos desde múltiples contextos educativos en los cuales puedan estar inmersos los lectores. Se trata de un insumo para abrir espacio al debate, marcado por disidencias y acuerdos, pero que en cualquier caso deberían estar sustentados en experiencias concretas. Desde la teoría pueden generarse múltiples discusiones acerca del deber ser, pero la aplicación de los planteamientos abstractos asegura que la discusión pueda estar situada en situaciones específicas que sugieren cambios o ajustes. Por lo cual, una propuesta de este tipo no es correcta o incorrecta, sino pertinente o no para ciertos contextos. Puede que una institución diste considerablemente de los planteamientos, otra pueda adoptar elementos de ellos y otra se adscriba enteramente; depende de las necesidades e intereses que planteen los actores que interactúan en un contexto educativo específico.

En el marco de lo anterior, el presente libro se estructura alrededor de esta pregunta de investigación: ¿Cómo materializar el enfoque educativo del constructivismo delimitado desde categorías pedagógicas en contextos educativos específicos de formación jurídica marcada por la iusteoría antiformalista? Se configura así un objetivo de investigación general tendiente a determinar estrategias de materialización del enfoque educativo del constructivismo delimitado desde categorías pedagógicas en contextos educativos específicos de formación jurídica marcada por la iusteoría antiformalista. Para alcanzar este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos de investigación: i) delimitar conceptualmente el enfoque educativo del constructivismo desde categorías pedagógicas contextualizadas; ii) comprender la iusteoría del antiformalismo en contextos jurídicos particulares que permitan su apropiación a los procesos de ense-



ñanza y aprendizaje del derecho; iii) relacionar las categorías pedagógicas del constructivismo con las características de la iusteoría del antiformalismo para aplicarlos a procesos de formación jurídica; iv) plantear estrategias educativas que permitan materializar desde las Facultades de Derecho las exigencias del constructivismo en relación con el antiformalismo; v) generar relaciones entre las propuestas teóricas y la realidad de un contexto educativo específico de la educación jurídica para que el constructivismo pueda ser aplicado en relación con la iusteoría del antiformalismo.

Con fundamento en la pregunta y objetivos de investigación, la estructura del presente libro se delimita a continuación a manera de hipótesis: en primer lugar, se delimitará el constructivismo como enfoque educativo a través de su contextualización histórica y categorías pedagógicas. Esta contextualización se remonta al siglo XVIII, momento en el cual los procesos educativos se fundamentaron en necesidades mercantilistas de producción a gran escala y a bajos costos. Se generó de esta manera la idea de una escuela organizada en procesos de transmisión, en la cual un docente presenta a un número plural de estudiantes una serie de información para que luego tengan la posibilidad de repetirla de manera fidedigna. Este modelo estuvo vigente hasta el siglo XX, cuando un número plural de autores propendieron por una revolución pedagógica a través del planteamiento de teorías que serían apropiadas en contextos particulares. Una de estas propuestas se fue consolidando como enfoque constructivista, al punto que en la actualidad es uno de los más expandidos.

Este constructivismo se fundamenta en tres categorías principales: la participación activa y al mismo nivel de los intervinientes en la formación; la validación social del conocimiento entre los participantes; y el sentido de utilidad de los constructos cognitivos para contextos específicos. Con el ánimo de generar espacios en los cuales pueda ser implementado el constructivismo, se utilizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan en las Facultades de Derecho. La selección de este contexto educativo tiene dos justificaciones: primero, la formación del autor en ambientes jurídicos y educativos; y segundo, la necesidad de trascender la teoría para aplicarlos desde y para experiencias particulares. En este sentido, las Facultades de Derecho y la educación jurídica en general se configuran como

un pretexto para aplicar las propuestas teóricas pero que bien pueden ser modificadas por otras áreas disciplinares que lleguen a ser coherentes.

Para abordar la enseñanza del derecho se utiliza el contexto colombiano, el cual cuenta desde el año 1991 con un Estado marcadamente antiformalista. El antiformalismo se opone a la lógica del formalismo, por lo cual entiende que el derecho tiene una naturaleza abierta que puede ser complementada por múltiples fuentes a través de interpretaciones auténticas. Así, y para asegurar alineación iusteórica, los procesos de formación de las Facultades de Derecho en el contexto colombiano deberían adscribirse al antiformalismo; las dinámicas en las cuales hay sujetos receptores de información deberían ser superadas para darles mayor protagonismo a los estudiantes. Como resultado de lo anterior, esta obra cuenta con tres categorías para el constructivismo y tres categorías para el antiformalismo, las cuales pueden llegar a vincularse y ser aplicadas de manera relativamente armónica en las aulas de clase. La relación entre el constructivismo y el antiformalismo sugiere la consolidación del constructivismo antiformalista, el cual no se centra en debates de su conceptualización sino de su posibilidad de materialización en diferentes niveles.

Atendiendo a los objetivos específicos, la primera estrategia pedagógica que se plantea como una forma de aplicar el constructivismo antiformalista en las Facultades de Derecho es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Los problemas buscan estudiar pruebas de desempeño artificiales o simuladas, para que con la participación de estudiantes y docentes se pueda validar el conocimiento dándole sentido de utilidad a los constructos alcanzados. No obstante, este sentido de utilidad tiene un alcance limitado al adscribirse al espacio de un aula de clases y el desarrollo de competencias de los estudiantes. Si se considera la responsabilidad de la educación en una sociedad, en particular la educación jurídica, las dinámicas de formación no se deberían limitar a darle sentido de utilidad para quienes aprenden. Por el contrario, el sentido de utilidad de la educación jurídica debe permitir que se trate de una herramienta de transformación social, donde los aprendizajes permitan impactar de forma directa el conglomerado social en conjunto.

Una estrategia para trascender los alcances del ABP son las clínicas jurídicas, las cuales se adscriben al constructivismo antiformalista y propenden por generar impactos al nivel del sistema jurídico aplicable a toda la población. De esta manera, las clínicas jurídicas abordan el estudio de situaciones problemáticas que en su mayoría representan a grupos poblacionales históricamente excluidos. Esta exclusión se da porque quienes ostentan el poder de hacer las normas jurídicas de rango legal tienen a ser grupos sociales particulares que se benefician por encima de otros sujetos que también lo requieren. Por lo mismo, las clínicas jurídicas aplican estrategias participativas de validación de conocimiento para llegar a formular interpretaciones auténticas tendientes a reevaluar los parámetros de normalidad avalados por el sistema jurídico. Estas propuestas se vinculan en su gran mayoría al derecho de interés público, como una preocupación que se gesta en Estados Unidos desde finales del siglo XIX. Por estas razones, las clínicas jurídicas plantean acciones de alto impacto que buscan aceptación de sus interpretaciones auténticas por fuentes del derecho distintas al legislador tradicional.

Ahora bien, una de las autoridades colombianas que por excelencia ha aceptado este tipo de interpretaciones auténticas es la Corte Constitucional. Este tribunal se ubica en el nivel superior del sistema jurídico y su estructura de funcionamiento se adhiere a las características del constructivismo antiformalista, por lo cual se profundiza en el estudio de su origen histórico, sus funciones y su forma de funcionamiento. Esta Corte aparece con la Constitución Política colombiana de 1991 y responde a la ineficacia de la jurisdicción constitucional bajo la Constitución Nacional de 1886. De esta manera, se le dan las funciones de guardiana e intérprete de la norma de normas, para que sus pronunciamientos se constituyan en Doctrina Constitucional que hace parte íntegra de la Constitución. La delimitación de esta fuente del derecho incluye la revisión de fallos que resuelven acciones de tutela y la decisión de demandas de constitucionalidad, que en conjunto han consolidado un precedente de decisiones conformado por estados de cosas inconstitucionales, exhortaciones, inhibiciones, exequibilidades absolutas o condicionadas, entre otras que evidencian el carácter antiformalista del tribunal. Finalmente, la forma de consolidación de la doctrina constitucional es marcadamente constructivista al asegurar

la participación activa de los magistrados, quienes validan las interpretaciones auténticas y en últimas generan sentido de utilidad para la sociedad colombiana en conjunto.

Estas innovaciones propias del constructivismo antiformalista se configuran como una estrategia para transformar las dinámicas de la educación y al mismo tiempo para contribuir a la transformación social. Sin embargo, su implementación no es inmediata y requiere de la acción comprometida de los docentes encargados de liderar los procesos formativos desde la base. En este sentido, se plantea la labor de los docentes como la piedra angular que permitiría llevar los postulados del constructivismo antiformalista a la realidad del aula. Como parte de esta labor se requiere su acompañamiento especial y la generación de espacios que fortalezcan su labor desde las exigencias del constructivismo y del antiformalismo. Estos espacios pueden comprender estrategias de cualificación y capacitación, que deben atender a sus características propias de población adulta. Por lo mismo, se requiere la implementación de estrategias constructivistas mediadas por la andragogía. La estrategia constructivista que se plantea como coherente es el aprendizaje entre pares (*peer learning*) que se puede aplicar compartiendo experiencias pedagógicas innovadoras o avances de investigación desde y para el mismo contexto. Estas propuestas se fundamentan en experiencias exitosas de formación docente en Facultades de Derecho del contexto colombiano.

Así, el libro propone un constructivismo antiformalista que puede aplicarse en las Facultades de Derecho desde el aula de clases y con la vocación de asegurar transformaciones sociales a manera de sentido de utilidad. Estas transformaciones han sido posibles en Colombia a través del rol de la Corte Constitucional, que plantea un nuevo alcance del derecho. Para hacer una realidad de estos nuevos alcances en los contextos educativos se requiere del compromiso docente, el cual se fortalece con los procesos de formación fundados en el constructivismo como experiencia antiformalista. Esta propuesta sigue un enfoque de investigación socio-crítico marcadamente cualitativo que espera por ser debatido desde el contexto en que se ubique cada lector. La propuesta está planteada, es momento de darle sentido de utilidad a través de participación activa tendiente a generar la validación social del constructo cognitivo.

## ORIGEN Y CATEGORÍAS CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTIVISMO

### Introducción

El constructivismo se consolida históricamente como un enfoque educativo contrario a las prácticas tradicionales que han permeado los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de un sistema de producción en masa. Así, con el constructivismo se pretende trascender la idea tradicional según la cual los estudiantes son sujetos pasivos que esperan por recibir información de fuentes legitimadas para transmitir verdades teóricas, es decir, de los docentes. De esta forma, el constructivismo plantea la necesidad de aprender con el otro a partir de contextos particulares específicos en los cuales no hay verdades absolutas, sino posibilidades de conocimiento que se validan entre un grupo determinado de personas.

Ahora bien, la naturaleza propia del constructivismo impide que se otorguen definiciones exactas a su alcance y fórmulas precisas para poder aplicarlo, pues depende en gran medida de quiénes intervienen en el proceso y dónde lo hagan. Por lo mismo, podrán existir sugerencias sobre cuáles metodologías o estrategias responden mejor a este enfoque educativo, pero dependerá del diseñador del currículo (asumiendo que lo hace desde una concepción curricular que vincula la teoría con la práctica) la real manera de materializarlo. Por esta razón, se pretende demostrar que el constructivismo es un enfoque educativo con una naturaleza abierta cuyo alcance y forma de materialización depende del contexto en el cual se vaya a implementar el mismo.

Para probar esta hipótesis se seguirá esta estructura de razonamiento: primero, se delimitará el origen del constructivismo como enfoque que pretende superar las dinámicas educativas tradicionales; segundo, se describirá el constructivismo como enfoque educativo a partir de categorías; y tercero, se demostrará cómo el contexto educativo influye de manera directa en la materialización del constructivismo en situaciones educativas específicas. Esta estructura argumentativa responde a un enfoque de investigación socio-crítico marcadamente cualitativo.

### **Contextualización histórica del origen del constructivismo**

El constructivismo se ubica como un enfoque educativo propio de los diseños curriculares, por lo cual es uno de los tantos elementos que contribuyen a la consolidación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Posner, 2005)<sup>1</sup>. Por lo mismo, y siguiendo la lógica de Tyler (1973), antes de determinar cuál es el enfoque educativo pertinente para un currículo se deben formular los objetivos del proceso de instrucción; “si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es impres-

---

<sup>1</sup> Esta afirmación responde a la lógica de diseño curricular según la cual es necesario, en primer lugar, determinar el contexto desde ocho ámbitos propuestos por Gimeno (2007), a saber: (i) el ámbito de la actividad político-administrativa; (ii) el subsistema de participación y control; (iii) la ordenación del sistema educativo; (iv) el sistema de producción de medios; (v) los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.; (vi) el subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e investigadores en educación; (vii) el subsistema de innovación; y (viii) el subsistema práctico pedagógico. En la consolidación de estos subsistemas participan de forma dinámica los diferentes intervinientes en el proceso educativo, a saber: estudiantes, profesores, medio académico, expertos disciplinares y expertos del currículo. Así, es posible identificar necesidades e intereses, que se consustancian para formular exigencias de formación para el contexto específico del cual se trate. A partir de las exigencias educativas se formulan objetivos educativos generales y específicos, que determinarán la relación y alcance de los enfoques educativos, las metodologías, estrategias pedagógicas, contenidos y evaluación. Ahora bien, aunque sea una propuesta de diseño curricular, la misma debe ser dinámica y cambiar según el contexto en el cual se vaya a aplicar, pues no hay respuestas absolutas en temas curriculares. Sobre el particular se refiere Gutiérrez (2014): “a lo largo de la historia de la educación el ordenamiento y ubicación de las diferentes teorías y métodos pedagógicos han sido vistos como un trabajo titánico, perdido e inacabado, pretendiendo colocar cada cosa en su sitio, cuando esto es irrealizable (pp. 54-55).

cindible tener alguna idea de sus metas” (p. 9). Esas metas hacen referencia a los objetivos educativos que debe inspirar y alrededor de los cuales se consolida un diseño curricular<sup>2</sup>.

El debate acerca de cuáles son esos fines que debe alcanzar la escuela se remonta a tiempos inmemorables, pues siempre se ha presentado el interés y la necesidad de generar procesos de formación. Sin embargo, se delimitará tal recorrido histórico al siglo XX, pues según Ortiz (2014) “los historiadores de la educación sitúan el nacimiento de la teoría y la investigación curricular en 1918, cuando se publicó el libro “The Curriculum” (El Currículum) de Franklin Bobbit” (p. 17)<sup>3</sup>. Para ese tiempo los diseños curriculares respondían a la lógica burguesa de la escuela, según la cual se requiere formar un número plural de personas a bajos costos (American Association of School Administrators, 1928). Así, varios estudiantes se ubican en un solo salón para recibir instrucción de parte de un solo docente, asegurando bajos costos debido a la amplia cobertura que se daba con inversiones bajas (Anderson, Spiro y Montague, 1977).

Los orígenes de esta comprensión de lo que debe ser la escuela se remontan al final del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, específicamente al Reino de Prusia y su escuela prusiana. Para ese tiempo, los regímenes

---

<sup>2</sup> Algunos autores como Taba (1977) desarrollan debates teóricos acerca de la diferencia de los términos fines, metas y objetivos educativos. Al respecto, y siguiendo la propuesta de la autora, es posible considerar que los fines tienen una naturaleza amplia y guían desde una perspectiva general los procesos de la escuela. Se puede llegar a afirmar que los fines serían aquellos que se formulan para el macrocurrículo. Por su parte, las metas se ubican en un punto intermedio entre los fines y los objetivos, de tal manera que logran materializar las aspiraciones generales al nivel de un mesocurrículo. Y finalmente, se encuentran los objetivos que serán propios del microcurrículo. En el caso particular de esta propuesta teórica, se entenderá que todos estos elementos son objetivos educativos, pero unos son mucho más generales que otros. De esta manera, se supera un debate semántico sobre lo que debería ser para permitir la plena materialización en contextos educativos y darle al currículo acción concreta para generar aportes significativos a realidades educativas.

<sup>3</sup> Se advierte que desde siempre se han presentado diseños curriculares, pero Bobbit (1918) empieza a apropiarse el término de currículo en los términos actuales. Por lo tanto, no se puede afirmar que el currículo es una invención del siglo XX, sino que su teorización en los términos usados actualmente sí empezó en este momento histórico.

absolutistas veían cómo en países como Francia se habían adelantado revoluciones para derrocar los modelos políticos de la época; los principios de la Ilustración y la necesidad del reconocimiento de derechos llevaron a cuestionar fuertemente sistemas monárquicos que limitaban los derechos de propiedad de forma principal (Cremin, 1975). Por esta razón, Prusia determinó la obligatoriedad de la educación básica con una duración de ocho años y consistía en aprender a leer, escribir y hacer cálculos básicos con el estudio de la aritmética. Se trató de la necesidad de ilustrar a las masas, para que la mano de obra requerida para esa época por la creciente Revolución Industrial fuese medianamente calificada para labores operativas (Broudy, 1961). Al mismo tiempo, esta apuesta política por la educación básica obligatoria se adscribió a su compromiso por legitimar las estructuras de poder estatales vigentes, por lo cual se adoptaron principios de formación relacionados con una estricta disciplina, una alta necesidad de afianzar la obediencia debida y formar en valores éticos comunes para todo el conglomerado social (Cuban, 1990)<sup>4</sup>.

La necesidad de aumentar la cobertura de la educación es evaluada de manera positiva por la historia, pues se empieza a consolidar el imperativo según el cual la educación básica es indispensable para todo sujeto que vive en sociedad (Eisner, 1985). Pero el debate era cómo sostener económicamente esa nueva apuesta por formar a los sujetos, el cual fue solucionado en gran medida con la intervención de burgueses que habían tenido acceso a la educación básica, secundaria y superior para ese tiempo (Dewey, 1978). Ejemplo de esto lo constituye el encargo que hace Catalina II de Rusia a Diderot para generar estrategias de formación en masa a bajos costos. La solución se fundamentó consecuentemente en principios mercantiles

---

<sup>4</sup> La educación, más que un derecho, fue entendida como una estrategia para controlar al pueblo y formarlos en la obediencia a los regímenes que los gobernaban. A pesar que en los diseños curriculares se incluían algunos principios de la Ilustración, los mismos eran tangenciales y pretendían fortalecer la confianza del conglomerado social. Pero en realidad se propendía por materializar el modelo educativo espartano, según el cual se mantienen las divisiones de clases y castas, adoptando como principios que inspiran la instrucción, la obediencia y la disciplina. Se asegura de esta forma un grupo dócil de sujetos, que difícilmente pondrían en riesgos los modelos de gobierno opresores de la época. La educación de esta forma materializa la apuesta política de quienes tienen el poder para hacer los diseños curriculares.



de producción: se requiere que para un número plural de productos haya un solo sujeto que asegure los estándares exigidos para entrar al mercado<sup>5</sup>.

Siguiendo a Gimeno (2007), se trata de una concepción referente al “legado tecnológico y eficientista en el curriculum” (p. 52), donde las necesidades e intereses del proceso educativo están dadas por factores externos como la economía, la política, entre otros análogos que no necesariamente ubican al contexto específico de cada escuela como una fuente dinámica para generar procesos de diseño curricular. En este sentido, afirma Gimeno (2007):

El nacimiento mismo de la teorización sobre el curriculum está ligado a una perspectiva que explica una contundente impronta en este ámbito. La perspectiva tecnológica, burocrática o eficientista ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el curriculum, ampliamente aceptada por la pedagogía desideologizada y acrítica, e impuesto al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica (p. 52).

De esta manera, el docente es entendido como un pequeño eslabón dentro de un amplio sistema educativo y su función principal consiste en recibir un sujeto para determinar a través de ejercicios de medición sumativa si puede avanzar a un nivel superior liderado por otro docente (Gantiva, 2002; Giroux, 2004). Así, el objetivo educativo para ese tiempo consistía en transmitir a un amplio número de estudiantes conocimientos de las áreas básicas de manera eficiente y a bajo costo. Es de aclarar que a pesar de que este enfoque sería cuestionado durante la segunda mitad del siglo XX, en la actualidad sigue teniendo alta preponderancia en muchos contextos educativos. Sobre los procesos tradicionales de enseñanza vigentes a la fecha se refiere Pérez (2005):

La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar

---

<sup>5</sup> Para profundizar se podría tener en cuenta que los modelos educativos fueron subsidiados en gran medida por la clase burguesa, representada por reconocidos comerciantes de occidente. Ejemplo de estos comerciantes son Andrew Carnegie, Henry Ford y John Rockefeller. Sobre el particular se puede ver la fundamentación de textos como el de Gómez (1998), García y Arranz (2011).

que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumno/as (p. 79).

Por esa lógica del enfoque tradicional, los profesores no cuentan con una gran posibilidad de generar estrategias de aprendizaje significativas para sus estudiantes; prima la necesidad de formar estudiantes asegurando la cobertura sobre la calidad (Lawton, 1975; 1983). Se trata de un debate permanente, según el cual a mayor cobertura menor calidad en los procesos de formación y viceversa. Los enfoques tradicionales sacrifican desde su diseño la posibilidad de apropiación de conocimientos, pues en su mayoría están acompañados de estrategias y metodologías relacionadas con la imposición de contenidos (Leinhardt y Greeno, 1986). Se entiende entonces al estudiante como un objeto vacío, que requiere que un sujeto deposite en él lo que debe saber y que fue decidido por apuestas políticas que trascienden el contexto propio de los educandos y de la escuela (Bernstein, 1998; 2001).

Este enfoque tradicional se acompaña en ocasiones de otros enfoques planteados por Posner (2005), tal es el caso del conductual y del experiencial, donde los aprendizajes significativos planteados no son tomados en cuenta a plenitud. Por el contrario, se tiene en cuenta la necesidad de abarcar la mayor cantidad de contenidos plasmados en *syllabus* impuestos desde perspectivas externas a la realidad del aula (Freire, 2001). Si bien el enfoque tiene ventajas notables, a partir de la mitad del siglo XX se inicia un proceso transnacional en el que se cuestiona el rol del estudiante dentro del proceso formativo e incluso el rol del docente.

Uno de los principales exponentes de estos cuestionamientos desde el contexto latinoamericano es Freire (2012), quien afirma categóricamente que “existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar” (p. 51). El docente se encarga de narrar información para que los estudiantes la reciban, en ocasiones tomen apuntes de la misma, la memoricen y luego demuestren en un examen que están en la capacidad de narrarla de manera fiel a

lo planteado por el docente en las sesiones de clase; será mejor estudiante aquel que recite de mejor forma la narración hecha por el profesor (Pozo, 2003). Esta dinámica ha sido debatida, pues se ha probado que después de narrar la información en un examen el estudiante tiende a apropiarse un porcentaje limitado y no se genera sentido de utilidad para el desempeño que se le exigirá al estudiante una vez que haya finalizado su proceso de formación. Sobre el particular se refiere Freire (2012) así:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (p. 51).

Se presenta así una fuerte crítica al enfoque tradicional, en la cual intervino un número plural de autores a nivel internacional, que llevó a que durante la segunda mitad del siglo XX se presentaran diferentes propuestas teóricas e investigaciones aplicadas para generar nuevas dinámicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos (Short, 1991). Existe entonces una especie de oscurantismo educativo en la primera mitad del siglo XX y una revolución ilustrada en la segunda mitad de ese siglo; “el desplazamiento ha ido en un sentido claramente opuesto a los modelos de medios-fines racionales-directivos, y hacia una concepción más moral y práctica –un modelo humanístico, si se quiere– que abarca los conceptos de deliberación, valores, poder, autonomía y emancipación” (McKernan, 2008, p. 34). Se evidencia de esta forma que los modelos burgueses fundamentados en la eficiencia, se ven desplazados a través de debates teóricos permanentes para adscribirse a concepciones de la educación en la cual los sujetos son tenidos en cuenta desde sus propias características para el diseño de las experiencias educativas.

Es de anotar que esta revolución educativa tiene un fuerte enfoque teórico, pero la apropiación de sus propuestas aún se está adelantando y representa grandes dificultades en contextos particulares (Gómez, 1998). Existe una conciencia acerca de lo que debería ser, pero las prácticas educativas denotan una fuerte tendencia hacia los enfoques tradicionales; los

profesores saben que las dinámicas de enseñanza deben responder a las necesidades de los estudiantes, pero sus clases siguen siendo iguales a los diseños burgueses encaminados a formar a las masas. Así, no es extraño encontrar instituciones de todo nivel (educación básica, media, universitaria, etc.) cuyos proyectos educativos reconocen como centro del aprendizaje al estudiante y la sociedad se ubica como la beneficiaria de los procesos de formación, pero al visitar cada una de las aulas en las que se desarrollan las clases se encuentran dinámicas pedagógicas centradas en la transmisión y el control del aprendizaje a través de pruebas estandarizadas que miden conocimientos impuestos en una lógica de diseño curricular tradicional.

Una de las posibles causas de estas realidades puede recaer en la falta de cualificación y capacitación de los docentes en nuevas concepciones educativas. Los docentes pueden tener una idea de cómo debería ser su labor, pero carecen de herramientas suficientes para materializarlo en la práctica. En otras ocasiones, las instituciones programan capacitaciones en torno a temas innovadores de metodologías activas, pero las mismas son impartidas con modelos tradicionales de transmisión que poco o nada aportan a la realidad de los intervinientes en el proceso de formación. La formación del docente es fundamental para generar innovaciones educativas, lo cual es confirmado por Stenhouse (1998):

Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional. Con demasiada frecuencia las actuales condiciones de enseñanza propician que la supervivencia sea una preocupación más urgente que el saber. Y se requiere incrementar la investigación y un mayor desarrollo para forjar procedimientos de enseñanza que incluyan técnicas de supervivencia compatibles con el desarrollo personal e intelectual, tanto de los alumnos como de los profesores (p. 141).

Se exige entonces la consolidación de un proceso de innovación pedagógico y curricular robusto, que desde su mismo diseño se adscriba a nuevas tendencias educativas y no se encargue de perpetuar los modelos tradicionales ampliamente debatidos. En el marco de esta necesidad de

innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el constructivismo nace como una estrategia para generar aprendizajes significativos desde y para el contexto de los intervinientes en el proceso de formación. Se espera que un grupo de personas en conjunto puedan llegar a validar qué puede o no ser aceptado como conocimiento, utilizando estrategias de discusión y valoración conjunta con la guía de un facilitador (docente). Sobre el origen del constructivismo se refiere Zubiría (2001):

Sus orígenes inmediatos se remontan a la revolución cognitiva de los años sesenta, cuando nutridos en Piaget, se levantaron para enfrentar la insatisfacción dejada por el paradigma hasta entonces dominante de la psicología conductista y el asociacionismo. La primera revolución cognitiva devela la caja negra y reivindica la pregunta y la necesidad de comprender los procesos internos del aprendizaje (p. 139).

El constructivismo se plantea como un enfoque adicional a los ya existentes, que permiten superar las dinámicas de transmisión de información y permiten la consolidación plural y dinámica del conocimiento (Araya, Alfaro, y Andonegui, 2007). Bajo este entendido se procederá a plantear el constructivismo como enfoque educativo, en la cual se exponen los principales referentes acerca de su alcance. Una vez hecha esta revisión, se procederá a analizar cómo la materialización de este enfoque aparentemente innovador depende de forma directa del contexto en el cual vaya a ser aplicado.

### **Categorías conceptuales del constructivismo como enfoque educativo**

Sea lo primero afirmar que no todo contexto es propicio para la aplicación del constructivismo como enfoque, sino que depende de las características particulares del mismo (Álvarez, 1997; Bonser y Grundy, 1988). Así, antes de aplicarlo se debe hacer una revisión de los intereses, necesidades, expectativas y consecuente formulación de objetivos educativos (Schubert, 1986; Tyler, 1973). Los objetivos educativos más propicios para aplicar el constructivismo tienen a reunir las siguientes características: primero, determinan que todos los intervinientes en el proceso educativo aprenden activamente; segundo, reconocen la necesidad de validar el conocimiento

con otros a través de ejercicios de investigación y argumentación; y tercero, dan sentido de utilidad a lo que se aprende, de tal forma que lo que sucede en el contexto educativo tenga relación o posibilidad de aplicación en la cotidianidad de quienes participan en la experiencia de formación<sup>6</sup>.

Se debe considerar que “los estudios realizados sobre el constructivismo muestran una gran variedad de concepciones y aplicaciones del término, en los que se resalta la confusa determinación del objeto de estudio de la teoría constructivista” (Barreto, 2006, p. 12). Por tal razón, las categorías que se proponen no responden a una formulación con aspiración de verdad absoluta, sino que se constituyen en una propuesta que espera por ser debatida y complementada desde el lugar de cada interviniente en el proceso de educación. Esto se justifica al advertir que alrededor de estas categorías se pueden hacer muchas propuestas eclécticas, que dependerán de cada contexto educativo particular (Grundy, 1987). Lo que sí es cierto es que no cualquier experiencia “creativa” es constructivista; “hoy todos se quieren declarar como tales y todas las cosas que se hacen, se presentan a nombre del naciente paradigma. Ahora, hasta el juego de plastilina, el rasgado, pegar las láminas o resolver problemas, resulta que corresponde al enfoque constructivista” (Zubiría, 2001, p. 144). Y muchas veces estos procesos carecen de un diseño curricular suficientemente fundamentado, que termina generando menores aprendizajes que lo que se puede obtener a través de otros enfoques educativos<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Téngase en cuenta que “tal como se advierte en los supuestos que respaldan el enfoque cognitivo, el constructivismo, referido con la instrucción, se origina en los fundamentos que sobre el tema han aportado principalmente las investigaciones de autores como Piaget, Ausubel y Vigotsky” (Barreto, 2006).

<sup>7</sup> No todo proceso llamado constructivista es en sí mismo constructivista. Existen procesos aparentemente creativos que no responden a objetivos educativos claros y fundamentados, por lo cual los estudiantes hacen una serie de actividades desarticuladas y que no siempre aportan significativamente a los procesos de formación (Gagné, 1970). La falta de objetivos educativos con rigor curricular tiene múltiples causas, como por ejemplo: falta de capacitación y cualificación de docentes (Castro Martínez, 2014); modelos impositivos desde realidades ajenas al contexto específico; reproducción de estereotipos alrededor de la educación; imposibilidad administrativa o del medio para desarrollar experiencias educativas; falencias en los estudiantes que no son apoyadas para ser superadas (Bernier Moreno, 2014); entre otras. En estos casos es arriesgado adoptar modelos pedagógicos posmodernos, pues pueden generar inconvenientes y menores logros que los que se pueden alcanzar con

A continuación, se desarrollan las categorías propuestas, las cuales son una construcción a partir de la revisión de diferentes referentes teóricos. Es labor del lector evaluar la pertinencia de estos postulados y la viabilidad o no de aplicarlas a su contexto, o generar propuestas eclécticas para su propia cotidianidad. La evaluación que se sugiere debe ser muy rigurosa, pues parte de la comunidad académica afirma que “no hay nada nuevo en el constructivismo, a pesar de haber ejercido una fuerte influencia en los últimos años en educación, puesto que los conceptos y tesis fundamentales del mismo son muy oscuros, escasos e inconvenientemente fundamentados” (Barreto, 2006, p. 21)<sup>8</sup>.

### **A. Aprendizaje activo de todos los intervinientes**

El constructivismo rompe los roles estereotipados según los cuales los estudiantes son quienes aprenden y los profesores son los que enseñan (Valdés y Zilberstein, 1999), pues los aprendizajes pueden ir en ambas vías; tanto profesores como estudiantes tienen la posibilidad de aprender y enseñar en el proceso de formación (Gimeno, 2005). Las relaciones dialécticas tradicionales son reevaluadas de esta forma, para que haya aprendizajes en diferentes vías. Esto implica que el docente se ubica al nivel de los estudiantes y desde su perspectiva puede guiar y aportar a la discusión, al igual que otros sujetos intervinientes en el proceso (Hargreaves, 2003).

Ahora bien, los aportes de los intervinientes en el proceso no se generan de la nada, pues requieren algún tipo de material que sirva como punto de arranque para la construcción del conocimiento (Baquero, 1998; Coll, 1998). Dependiendo de la metodología o estrategia pedagógica que se adopte, estos materiales pueden ser casos, problemas, proyectos, entre otras posibilidades que dependerán de los objetivos educativos específicos que se persigan<sup>9</sup>. El material puede ser elaborado por estudiantes o por los do-

---

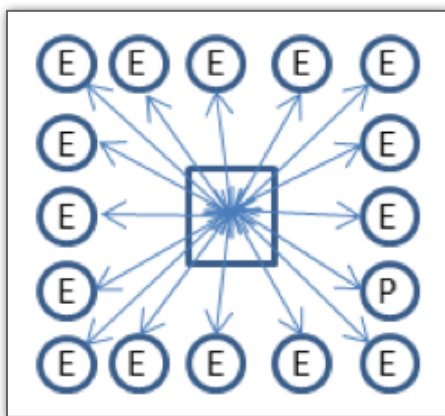
otros enfoques como el tradicional, el experiencial, el conductista, el cognitivo, entre otras posibilidades de construcción ecléctica.

<sup>8</sup> Sobre el particular se puede consultar también la obra de Bustos (1994), Castorina (1998), Ocampo (2002), entre otros críticos del constructivismo.

<sup>9</sup> Se trata de la metodología o estrategia pedagógica que se pretenda aplicar, la cual dependerá de los objetivos de cada sesión. En cualquier caso se recomienda que haya diversidad en las metodologías y estrategias pedagógicas, pues las mismas se pueden agotar. La innovación está intrínsecamente ligada a los procesos de formación de los docentes (Knight, 2005). Por ejemplo: si un docente proyecta en su primera

centes, puesto que “se presenta evidencia comprobable, de que la creación de propuestas didácticas contribuye a la motivación e interés del estudiante en las asignaturas, fomenta el trabajo colaborativo y ayuda a adquirir competencias” (Bravo et al., 2016, p. 112). En cualquier caso, lo importante es que el docente esté en la capacidad de guiar la estructuración de un buen material para que a partir de allí se puedan generar discusiones en diferentes vías<sup>10</sup>. Un esquema que podría explicar esta propuesta sería el siguiente:

**Figura 1. Dirección del aprendizaje en el constructivismo**



Fuente: elaboración propia

clase una película o un video para utilizar a manera de material, los estudiantes lo pueden tomar con cierto nivel de aceptación y agrado. Si el docente aplica en una segunda sesión otra película, no todos los estudiantes pueden estar motivados, pero se pueden lograr resultados interesantes. Pero si el docente sigue de la tercera sesión en adelante proyectando películas, puede que los estudiantes afirmen o piensen que no hay suficiente preparación de las clases y la legitimidad de la propuesta se puede desvirtuar. Es solamente un ejemplo que puede ser debatido desde contextos como clases de cine foro o análogos, pero en cualquier caso se debe propender por reinventar la clase sesión a sesión. La diversidad y variedad metodológica es ampliamente valiosa para generar aprendizajes significativos.

<sup>10</sup> Se debe considerar que un material que en principio parece alcanzar un objetivo educativo, puede generar discusiones y aportes desde otras perspectivas. En estos casos el docente debe estar en la capacidad de guiar el proceso para que los estudiantes alcancen los objetivos de su agenda oculta (Hopkins, 1989). En cualquier caso, se sugiere hacer procesos de validación con expertos y estudiantes antes de aplicar un material específico en clase. Se evidencia de esta forma que el tiempo exigido para la preparación de material es alto y se requiere contar con profesores suficientemente capacitados y comprometidos para implementar el constructivismo.



La figura sugiere que en el constructivismo, como enfoque educativo, el docente está al nivel de los estudiantes y todos tienen posibilidad de aportar a la discusión alrededor de un material específico<sup>11</sup>. Del material se van construyendo conocimientos que pueden ser apropiados por parte de los diferentes intervinientes. No quiere decir que todo lo que digan los intervinientes es correcto, sino que se generan estrategias de validación que serán abordadas más adelante. Lo importante es que el docente logre guiar el proceso educativo –sin imponer su propia visión del asunto–, para que se llegue a un acuerdo común con la participación de todos. Si el docente evidencia que algún estudiante no está participando, es conveniente preguntarle a ese individuo su opinión sobre el asunto y lograr empoderarlo (sin acudir a un modelo socrático tendiente a los enfoques tradicionales). Se trata de la necesidad de interactuar de forma dinámica y permanente, tal como lo sugieren Goldrine y Rojas (2007) al describir experiencias de clase constructivistas:

La interactividad aparece como una construcción que se va dando a medida que transcurre la clase y alumnos y profesor van interactuando. Si bien es cierto que el profesor conduce la clase con una intencionalidad pedagógica, para que la clase se lleve a efecto es necesaria la participación tanto de los alumnos como del docente. Y como la clase tiene una intencionalidad instruccional, el triángulo interactivo alumnos-profesor-contenidos, se pone en marcha con la interacción de ambos en torno a los contenidos (pp. 194-195).

Ahora bien, por razón de los estereotipos tradicionales de la educación, el empoderamiento de los estudiantes presenta dificultades para ser alcanzado y en muchas ocasiones son ellos mismos quienes exigen que sea el docente quien les explique cuál es la respuesta exacta. Esto implica una falta de confianza en lo que los estudiantes aportan y esperan que siempre sea validado por el docente, llegando a situaciones en las cuales los estudiantes consideran que los ejercicios constructivistas son estrategias para que el docente no cumpla sus labores. Para abordar estas situaciones, los diseños curriculares en su conjunto deben ser coherentes puesto que la consoli-

<sup>11</sup> El material se ubica en el centro por efectos didácticos de la explicación, lo que representa es que los aportes se dan alrededor de un material particular que puede generar construcción conjunta de conocimiento.

ción de experiencias constructivistas aisladas puede generar inconvenientes de alineación y logro de objetivos institucionales. Se fortalece en este punto la necesidad de hacer un estudio juicioso del contexto para la formulación de objetivos, antes de decidir cuál es el enfoque educativo que se aplicará<sup>12</sup>.

Téngase en cuenta que para la participación activa de todos los intervinientes se requieren grupos de clases con un número pequeño de estudiantes, manejando máximos de veinte. Sin embargo, en las dinámicas generalizadas de la escuela actual es difícil contar con estos números de estudiantes y adelantar discusiones con cuarenta o más estudiantes es un tanto improductivo; no es claro cómo en un grupo grande es posible aportar, validar información y permitir que todos los estudiantes exploren sus preconceptos para generar aprendizajes significativos. Por tal razón, es recomendable acudir a estrategias de aprendizaje colaborativo o en colaboración, en la cual participan los estudiantes en pequeños grupos y el profesor va rotando por los mismos para guiar los avances de la discusión (Collazos y Mendoza, 2006)<sup>13</sup>. En cualquier caso el constructivismo requiere de la

---

<sup>12</sup> Existen situaciones en las cuales ciertos profesores desean aplicar modelos constructivistas en sus clases, pero tales experiencias no tienen plena coherencia con el diseño curricular institucional. De esta manera, si algún profesor implementa una experiencia constructivista en primer semestre de una carrera profesional y los profesores de los semestres siguientes se adscriben a un enfoque tradicional, los esfuerzos y desarrollos alcanzados en primer semestre pueden ser limitados en su alcance y posterior apropiación. También puede darse el caso contrario, cuando los profesores de un programa universitario aplican de manera reiterada enfoques tradicionales y un docente desea aplicar en último semestre un enfoque constructivista, los estudiantes pueden que no generen aprendizajes suficientes por la falta de coherencia con el diseño curricular de la institución en su conjunto. Esto no significa que no sea posible generar innovaciones del enfoque, sino que se requiere un compromiso institucional que involucre de manera alineada el macro, meso y micro currículo.

<sup>13</sup> Se advierte que el aprendizaje colaborativo y en cooperación no se limita a un simple trabajo en grupo. Por el contrario, el docente debe estar al tanto de las discusiones de los diferentes grupos, aportar preguntas problemáticas y contribuir a la real construcción de conocimientos. Un docente que aplique un modelo constructivista con aprendizaje colaborativo o en colaboración no puede delegar el trabajo y sentarse en su escritorio a hacer otras actividades alternas. Por el contrario, el docente debe estar en permanente actividad rotando por cada grupo y aportando a sus discusiones. Se recomienda tener profesores auxiliares y/o monitores. Sobre el particular se pueden consultar las obras de los siguientes autores: Bruffee (1995), Cooper et al. (1990), Deutsch (1949), entre otros.

participación de todos los estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de lo contrario será difícil validar los conocimientos y darle sentido de utilidad a la construcción cognitiva, en los términos que se presentan a continuación.

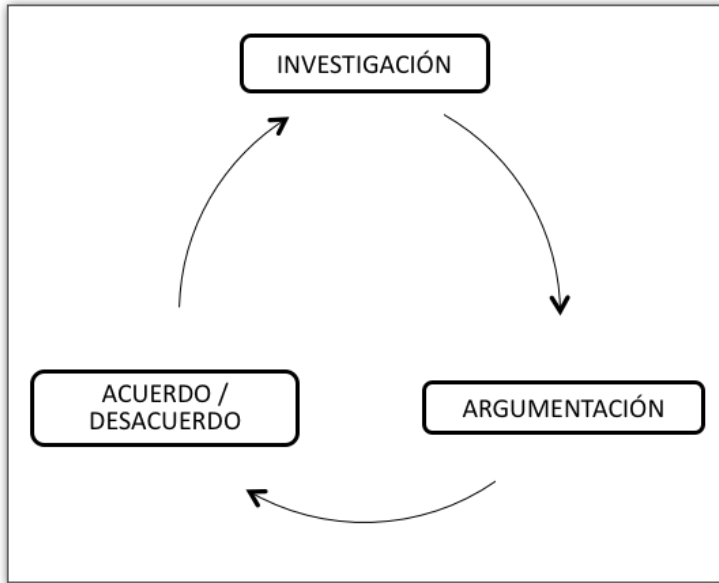
### **B. Validación de conocimientos con otros**

Los aportes generados como consecuencia de la participación activa de los estudiantes y docentes deben ser validados por quienes están en la experiencia educativa. Esto genera un cambio en el paradigma según el cual existen verdades absolutas que han de ser transmitidas y aprendidas con precisión, a uno que abre la oportunidad para que existan posibilidades creativas en cada contexto educativo. Se trata de la naturaleza propia de los contextos educativos, en los cuales se investiga en torno a aspectos particulares, se proponen avances que deben asegurar el convencimiento a través de la argumentación<sup>14</sup>. Esto se puede diagramar así:

---

<sup>14</sup> Es posible afirmar que el constructivismo no es aplicable a todas las áreas del conocimiento, pues existen ciencias como las matemáticas, la física, la química, entre otras, en las cuales hay postulados absolutos. Si bien tiene un cierto nivel de razón esta afirmación, lo que en realidad sucede es que en ocasiones representa un alto nivel de profundidad y dificultad aplicar el constructivismo a las mismas. Por lo mismo, se debe evaluar muy bien en qué contextos y en cuáles no se aplica el constructivismo. Se debe recordar que los postulados para todas las ciencias son acuerdos a los cuales ha llegado la comunidad académica (Gadamer, 1984a), lo cual se hace a través de una experiencia cercana al enfoque constructivista. Así por ejemplo, la teoría de la relatividad fue un avance y cuestionó fuertemente las teorías existentes para la época, pero se presentó la posibilidad de convencer a la comunidad académica acerca de la validez y legitimidad de esta propuesta. La comunidad validó el conocimiento y se apropió el mismo a través de un ejercicio cercano a los postulados constructivistas. Se debe considerar que las formas de explicar los fenómenos que se presentan alrededor del hombre son construcciones sociales y las mismas son aceptadas por la comunidad a través de su convencimiento.

Figura 2. Procesos de validación de conocimientos con otros



Fuente: elaboración propia

En las experiencias constructivistas, a partir del material elaborado por los estudiantes o los docentes se deben generar procesos de investigación. Esa investigación puede incluir los preconceptos que tiene cada participante o propuestas teóricas generadas por diferentes autores. Una vez se han generado los procesos de investigación, se pueden formular propuestas en torno al material que se está utilizando y las mismas son presentadas ante los demás intervinientes en el proceso educativo. En ese momento los intervinientes pueden comparar su investigación con la de otros y a partir de un ejercicio de argumentación se llega a un convencimiento que derive en un acuerdo<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Es posible que no siempre se formulen acuerdos, casos en los cuales es necesario continuar los procesos de investigación y validación con otros. También es posible que en ocasiones los grupos lleguen a acuerdos generalizados, pero algunos pocos estudiantes estén en desacuerdo. Estas situaciones pueden generar inconformidades, lo cual es natural en la construcción de consensos alrededor de propuestas teóricas (Habermas, 1976; 1992). Por lo mismo, es recomendable que una vez terminada la discusión o sesión, los estudiantes tengan la posibilidad de expresar su opinión

La socialización de la investigación es uno de los más importantes momentos del constructivismo, pues se puede evidenciar el nivel de rigor de los preconceptos o la interpretación que se hizo de las fuentes consultadas<sup>16</sup>. En ambos casos, el estudiante tiene la posibilidad de exteriorizar sus preconceptos para que con el trabajo en conjunto se apropien aquellos catalogados por todos como acertados, se fortalezcan las debilidades y se corrijan aquellos tachados de incorrectos como consecuencia del proceso. El docente deberá estar atento a que estas construcciones colectivas respondan a principios y elementos propios de la ciencia que se desarrolla, sin dar a conocer que él tiene la única respuesta. Puede darse el caso en el cual el docente tiene una concepción sobre cómo debe ser la construcción cognitiva, pero resultan nuevas posibilidades teóricas valiosas para el contexto en el cual se analizan. El docente debe reconocer estas posibilidades y aprovecharlas como parte del proceso.

En atención a lo anterior, el proceso constructivista tiene un mayor impacto cuando se emplean materiales que no exigen una única respuesta. Es valioso que los materiales tengan diferentes posibilidades de análisis y solución, pues de esta manera se exige la contrastación de posiciones, debate y necesidad de evaluar diferentes perspectivas para llegar a un acuerdo común propio del grupo de personas que analiza el material. La diversidad de opciones de análisis permite el desarrollo de las competencias de investigación y argumentación, según las cuales se deben relacionar las habilida-

---

final. Es una buena estrategia permitir a los estudiantes que realicen un informe o documento en el que plasmen los acuerdos y las salvedades a los mismos. Es entonces función del docente generar procesos de evaluación formativa que permitan orientar a cada uno de los estudiantes fuera del aula (Davis, 1981; Gronlund, 1981).

<sup>16</sup> La comunidad académica en general puede llegar a cuestionar que la investigación pueda utilizar como fuente los preconceptos, pues los parámetros tradicionales exigen que la investigación se adelante con fuentes identificadas como de alto valor académico. Sin embargo, el constructivismo plantea la necesidad de vincular al estudiante desde su realidad particular y una forma de hacerlo es exteriorizando sus preconceptos. Un ejemplo se da en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), cuya primera sesión se fundamenta en la exteriorización de preconceptos que luego se validarán posteriormente (Medina, 1997). Esto asegura mayor apropiación de los conocimientos que son construidos, pues se confrontan con teorías ya validadas generando posibilidad de asociación con la realidad propia de quien aprende.

des, las actitudes y los contenidos para poder desempeñarse en un contexto con sentido.

Durante todo este proceso, el rol del profesor debe procurar orientar la construcción de conocimiento cuando el proceso se desvía del objetivo o cuando los estudiantes no llegan a avanzar en el proceso como se esperaba. Estas orientaciones se pueden dar a manera de preguntas, sugerencias para revisar otras fuentes de información, etc. No obstante, el docente debe evitar direccionar de forma excesiva o imponer sus propias convicciones, pues se espera que el conglomerado social tenga la posibilidad de llegar a su propia construcción. Esta propia construcción responde al contexto particular de los intervinientes y se esperaría que cuente con sentido de utilidad suficiente para cada uno de los participantes.

### **C. Sentido de utilidad de la construcción cognitiva**

Una vez se ha asegurado la participación activa de los intervinientes y se validan sus convicciones para llegar a un acuerdo social, se requiere considerar que el proceso de formación tenga sentido de utilidad para quienes aprenden. Los procesos educativos deben propender por impactar la realidad de los educandos, pues “la educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela” (Calvo, 2005, p. 115). De esta forma, el proceso de diseño curricular encaminado a la formulación de objetivos educativos requiere vincular los intereses y las necesidades de quienes aprenden para formular exigencias de formación (Hook, 1985). En este sentido se pronuncia McKernan (2008) al señalar que “la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce”, razón por la cual “los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas” (p. 25).

Vincular los procesos de formación con la realidad propia de los estudiantes, permite que los mismos generen una mayor apropiación de los conocimientos construidos (Silvestre y Zilberstein, 2000; Villarini, 2000). Tal vez este elemento del constructivismo es uno de los que mayor dificultad representa para quienes diseñan el currículo, pues exige un proceso de documentación detallado antes de proponer las experiencias educativas. Este proceso de documentación implica un análisis de estudiantes,

la institución en la cual se encuentran, el contexto social y familiar del cual proceden, las dinámicas de aprendizaje propias, entre otras. Es responsabilidad de las instituciones educativas formular políticas para que los docentes conozcan el contexto en el cual se desempeñarán con estrategias constructivistas.

A manera de ejemplo se pueden considerar los contextos universitarios, en los cuales las experiencias educativas deben estructurarse desde y para la práctica profesional. Los estudiantes deben ser formados según las situaciones profesionales particulares a las cuales se verán enfrentados; “la educación debe buscar respuestas para los estudiantes que tienen el deseo de salir adelante pero que llegan a la universidad con muchas deficiencias que van frenando su proceso de aprendizaje” (Bernier y Moreno, 2014, p. 92). Por lo mismo, carreras como la medicina no se limitan a enfoques educativos tradicionales de transmisión de contenidos, sino que hacen de manera transversal prácticas en las cuales deben investigar, validar sus posiciones y generar estrategias de solución (Altuzarra, 2014). En estos casos, las prácticas tienden a desarrollarse con la compañía de otros estudiantes y con la guía permanente de un docente. Por lo mismo, metodologías constructivistas como el aprendizaje basado en problemas se gestó en las Facultades de Medicina (Francés-Bozal, Castelló-Ponce y Verdú-Pascual, 2009)<sup>17</sup>.

A pesar de esto, un número plural de programas de formación profesional en las universidades continúan adscribiéndose en su mayoría a enfoques tradicionales muchas veces alejados de la realidad y que por lo mismo no generan sentido de utilidad a los aprendizajes. Sobre el particular se refiere Moreno (2009) a partir del estudio de varios casos concretos de la educación universitaria:

En ciertos momentos se percibe un abismo entre los intereses y las necesidades de los profesores y sus alumnos, pareciera que apuntan en distintas direcciones, es cierto que las nuevas generaciones han cambiado,

---

<sup>17</sup> Sobre el ejemplo que se mencionaba se señala: “desde hace algunas décadas, la educación médica se ha ido profesionalizando cada vez más convirtiéndose en una verdadera especialidad. Casi todas las Facultades y Escuelas de Medicina tienen hoy unidades de Educación Médica que velan por la calidad de ésta, a través de la revisión permanente de los currículos y de la formación y perfeccionamiento de sus académicos” (Altuzarra, 2014, p. 11).

son jóvenes que están siendo socializados en las tecnologías de la información y la comunicación, van a otro ritmo, las clases convencionales les fastidian y aburren con suma facilidad (p. 135).

Por lo mismo, es común encontrar estudiantes que se cuestionan sobre la relevancia de una u otra asignatura, utilizando como premisa la poca relación que tiene con la realidad del ejercicio profesional (Fullan, 2002). Véase el caso de muchas Facultades de Derecho, en las cuales se emplean de manera generalizada metodologías tradicionales como la cátedra magistral y se hacen evaluaciones fundamentadas en conocimientos declarativos que han de ser repetidos de memoria<sup>18</sup>. Existen esfuerzos aislados de instituciones y profesores por transformar los programas, pero son casos puntuales que no permiten hacer una generalización. La formación de abogados tiene algunas prácticas como el Consultorio Jurídico, pero resultan tardías y en muchas ocasiones los estudiantes no cuentan con apropiación suficiente de contenidos para resolver un problema específico.

---

<sup>18</sup> Sobre la necesidad de innovar en los procesos educativos del derecho se señala: “un ejemplo tangible de esta característica del formalismo jurídico en las facultades de derecho se hace evidente en metodologías como la cátedra magistral, en la cual un docente –que supone comprender bien la voluntad del legislador- transmite a los estudiantes una serie de contenidos abstractos que han de ser aprendidos por ellos. En estos procesos no existen posibilidades para hacer aportaciones interesantes al acto educativo, puesto que el profesor habla y los estudiantes copian de la forma más fidedigna posible. A partir de esta metodología, los exámenes consisten en repetir de memoria (sin utilizar ningún tipo de material académico) la información transmitida por un profesor. Así, será mejor estudiante de Derecho aquel que al momento de contestar un examen repita de forma más parecida posible la misma a lo que dijo el legislador a través de la norma” (Perilla, 2016, p. 22). Sobre el particular, se plantea una solución que consiste en que “en el ámbito de la formación de disciplinas como la jurídica y su desenvolvimiento desde los abogados que la practican, deben asumirse determinados por el mismo contexto cultural y epistemológico complejo y emergente. En consecuencia, se necesitan sujetos dinámicos críticos, creativos y participes. Principalmente, porque los conflictos que son considerados como aquellos jurídicos, no pueden ser limitados a las clásicas linealidades hecho-ley-aplicación. Se requieren racionalidades no clásicas y postclásicas, para poder favorecer superaciones de reducidos procesos conflictivos a multiconsiderativas experiencias a solucionar” (Gómez y Menares, 2014, p. 217).



De esta forma, se hace evidente la necesidad de darle sentido de utilidad a los procesos de formación, para generar apropiación de los contenidos que tengan posibilidad de aplicación en la realidad en la cual está inmerso cada sujeto. Debe señalarse que este sentido de utilidad depende en gran medida del contexto del cual se trate, por lo cual no hay fórmulas únicas acerca de cómo desarrollarlo. Por lo mismo, se procederá a analizar cómo influye cada contexto en la materialización del constructivismo como enfoque educativo.

### **La influencia del contexto en la materialización del constructivismo**

Es difícil aplicar un enfoque educativo puro en un contexto particular, pues los diseños curriculares que tienen en cuenta las necesidades e intereses de los intervinientes requerirán enfoques que sean producto del eclecticismo reflexivo (Posner, 2005). El eclecticismo reflexivo exige que el diseñador del currículo realice la formulación de los diferentes elementos curriculares, teniendo en cuenta múltiples referentes teóricos. Esto se justifica al considerar que los diseños curriculares basados en una única teoría tienen múltiples limitaciones, tal como lo hace evidente Schwab (1970) como referente teórico en esta área:

- El currículo carece de un pleno alcance y respuesta para las particularidades propias de cada contexto: “un esfuerzo curricular está cimentado en la preocupación sólo por el individuo, otro se preocupa sólo por grupos, otros por culturas, comunidades, sociedades o mentes o por cuerpos de conocimiento existentes. Ningún currículo, cimentado en uno sólo de estos temas, puede posiblemente ser adecuado o defendible” (Posner, 2005, pp. 275-276).
- El currículo puede alcanzar un nivel de abstracción que lo hace impertinente para cada contexto específico: “todas las teorías, aún las mejores, necesariamente ignoran algunos aspectos y facetas de los hechos de un caso. Una teoría (y el principio de que ésta se deriva) cubre y formula las regularidades entre las cosas y eventos que ésta contiene. Abstrae un caso general o ideal; deja detrás las deformidades y las particularidades que caracterizan cada instancia concreta de los hechos incluidos” (Posner, 2005, p. 276).

- El currículo puede entrar en un debate de radicalidad que desconoce situaciones concretas de cada contexto: “casi todas las teorías en todas las ciencias conductistas están marcadas por la coexistencia de teorías en competencia. Todas las ciencias sociales y del comportamiento están marcadas por comunidades académicas, cada una diferenciada por una selección diferente de principios de investigación, cada una de las cuales escoge de las insinuantes complejidades del tema de estudio la pequeña fracción del todo con el cual puede tratar. Las teorías que surgen de las investigaciones orientadas en esta forma están, entonces, radicalmente incompletas en la medida que cada una de ellas al competir se adhiere a diferentes aspectos de la materia de investigación y la trata en una forma diferente” (Posner, 2005, p. 276).

Así, la aplicación del constructivismo de forma pura será difícil y requerirá de elementos de otros enfoques como, por ejemplo, el experiencial, el de estructura de las disciplinas, el cognitivo e incluso los referentes al conductismo y al tradicional. Nótese que se hace referencia a elementos de otros enfoques y no al enfoque total, por lo cual será posible considerar un enfoque ecléctico que avale la aplicación de metodologías tradicionales como la cátedra magistral en algunas sesiones y el aprendizaje basado en proyectos en otras. Depende del análisis juicioso y fundamentado que realice el diseñador del currículo. Sobre el particular han señalado Cárcamo y Castro (2015) lo siguiente:

Ante cambiantes escenarios cotidianos de la práctica pedagógica, el profesor activa diferentes teorías que le permiten explicar, justificar o predecir sus acciones. Lo anterior parece una situación deseable, dicho de otra forma, no parece razonable postular ni propiciar la adherencia de los docentes a una única teoría acerca de la enseñanza y el aprendizaje (ni siquiera la constructivista), dado que el contexto escolar es diverso y en particular la naturaleza de los diferentes tipos de aprendizaje, exige la “coexistencia” de concepciones alternativas (p. 19).

Por esta razón, las experiencias constructivistas que se diseñen para contextos educativos específicos variarán dependiendo de las condiciones particulares que presenten. Sin embargo, para que una experiencia sea

constructivista se requiere que cumpla las tres categorías generales ya planteadas, las cuales pueden ser complementadas permanentemente y cada experiencia tenderá a ser única. De esta forma, se propende porque los procesos educativos tengan sentido de utilidad, a través de la validación social de conocimientos y la participación activa de los diferentes intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **Conclusiones**

El constructivismo es un enfoque que debe estar alineado con unos objetivos educativos que respondan a necesidades, intereses y exigencias de un contexto particular. Los mencionados objetivos deben reunir por lo menos tres características: permitir que todos los intervinientes puedan participar activamente, generar procesos de validación social de conocimiento y dar sentido de utilidad a lo que se enseña y se aprende.

Este enfoque surge en la segunda mitad del siglo XX como un modelo posmoderno que responde a las críticas generadas al enfoque tradicional. Tal enfoque busca transmitir información o contenidos, asegurando la cobertura y sacrificando en parte la calidad. En sus principios el enfoque se fundamentó en los postulados burgueses, según los cuales se debe asegurar una alta producción a bajos costos. Así, se asigna un solo docente para un número plural de estudiantes y tiene la misión de generar procesos a manera de eslabón en el marco de un sistema complejo de aprobación sumativa.

De esta forma, diferentes autores propendieron por asegurar que el estudiante asuma protagonismo y se supere la lógica según la cual el docente es el único con posibilidad de enseñar. Tanto estudiantes como docentes pueden generar procesos de enseñanza y se puede aprender en doble vía entre ellos. Además, la participación requiere de estrategias para que el docente asegure que el estereotipo tradicional según el cual el profesor está llamado a dictar clase pueda ser reevaluado.

Parte de esta nueva concepción también exige que el producto de procesos de investigación y argumentación posibilite validar los preconceptos de los participantes. Ahí se vincula el desarrollo de competencias como la conjugación de habilidades, actitudes y contenidos necesarios para generar

desempeños relevantes en contextos con sentido de utilidad. Tal sentido de utilidad permite que los procesos educativos tengan relación con lo que sucede en la práctica y de esta forma quienes aprenden tengan la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

Finalmente, se debe señalar que los enfoques educativos, como el constructivismo, no se pueden aplicar de forma pura, sino que se requiere adelantar procesos de eclecticismo reflexivo. Tal eclecticismo permite adoptar elementos de diferentes enfoques para plantear una experiencia acorde con las necesidades e intereses de cada contexto, de tal forma que hay una diversidad de posibilidades de creación curricular. En cualquier caso, el eclecticismo reflexivo que se quiera adherir al constructivismo debe asegurar una participación activa de todos los intervinientes, la validación social del conocimiento y el sentido de utilidad de la construcción cognitiva. Así, se plantea una propuesta que espera por ser debatida y fortalecida desde el contexto en el cual cada lector la aborde.

## EL CONSTRUCTIVISMO EN LAS AULAS DE DERECHO: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

### Introducción

En el primer capítulo se planteó que el constructivismo se constituye como un enfoque educativo que se origina como respuesta a los modelos burgueses de educación tradicional. Se pretende de esta forma, que los intervinientes del proceso educativo adquieran protagonismo y no se limiten a ser meros eslabones de un entramado de producción en masa. Por lo mismo, el constructivismo emplea tres categorías fundamentales: primero, promueve la participación activa de estudiantes y docentes como fuentes legítimas de enseñanza y aprendizaje; segundo, requiere de la validación social del conocimiento de las propuestas que hacen los miembros de un grupo social específico; y tercero, propende por dar sentido de utilidad a las construcciones realizadas como consecuencia de los procesos de formación.

Pese a la aparente claridad de estas categorías, es una tarea de difícil materialización la implementación del constructivismo de forma pura. Esto se debe a que las características de cada contexto exigen la consolidación de propuestas diversas a través de ejercicios de eclecticismo reflexivo, en los cuales se requiere tomar múltiples elementos educativos para hacer una propuesta auténtica en cada contexto. Por este motivo, el presente capítulo tiene por objetivo evidenciar desde el ejemplo puntual de la educación jurídica colombiana que es posible desarrollar diseños curriculares a

nivel de metodologías que respondan al eclecticismo reflexivo atendiendo a las consideraciones particulares de cada contexto, en especial lo referente al aprendizaje basado en problemas.

Para el desarrollo de este objetivo se seguirá esta estructura: primero, se delimitarán las condiciones contextuales del derecho desde el alcance iusteórico en el caso colombiano. En este punto se hará evidente cómo cada sistema jurídico apropia en sí mismo concepciones formalistas o antiformalistas de lo que es el derecho, cómo se crea y el rol de los operadores jurídicos en el mismo. Segundo, se hará evidente la apropiación iusteórica generalizada que se hace en el aula de clases de las Facultades de Derecho. Esta apropiación tiene rasgos del formalismo y del antiformalismo, dependiendo del contexto particular del cual se trate. Finalmente, y haciendo énfasis al objetivo antes planteado, se abordará el estudio del aprendizaje basado en problemas como una estrategia de materialización de los principios constructivistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho. Siguiendo la estrategia del primer capítulo, esta estructura argumentativa también responde a un enfoque de investigación socio-crítico marcadamente cualitativo.

### **Contextualización iusteórica actual**

Existen diferentes concepciones acerca de qué es el derecho y cómo se debe proceder a implementarlo, las cuales responden a una lógica ubicada en un momento específico de la historia (Perilla, 2015a). Por esta razón, han surgido escuelas y métodos de interpretación, por los cuales los operadores jurídicos entran en pugna de forma permanente y no existe una conciencia detallada de cuál es la razón para que alrededor de un mismo problema puedan existir múltiples posibilidades de respuesta (Perilla, 2015b). Todos estos debates pueden ser ubicados en el caso colombiano a través de la construcción teórica condensada por López (2004), la cual se refiere a las iusteorías del formalismo y del antiformalismo.

El concepto de iusteoría puede tener un alcance gramatical básico, según el cual se refiere a una teoría del derecho. Sin embargo, este tipo de interpretaciones no otorgan una riqueza conceptual suficiente para gene-

rar debates y construcciones teóricas posteriores. Por lo mismo, se propone entender a las iusteorías como “aquellos enfoques jurídicos que están llamados a permear de manera dúctil el sistema jurídico de acuerdo con las características del contexto del cual provienen” (Perilla, 2013, p. 4). Esta definición se inspira en los postulados curriculares que sobre el término enfoque plantea Posner (2005), a saber: “cada currículo representa una opción sobre la forma de abordar la educación de los estudiantes” (p. 47). Por lo mismo, cada iusteoría representa una opción sobre cómo abordar la interpretación y puesta en práctica de los postulados del derecho; el formalismo y el antiformalismo son una opción a la cual se adscribe cada operador jurídico –idealmente inspirado por la norma superior de cada sistema– para atender las situaciones problemáticas o no que se le presentan en su quehacer (Perilla, 2015c). Se esperaría que esa opción fuese producto de un estudio detallado del contexto y por lo mismo se asegurara alineación iusteórica, tal como se indica a continuación:

Se propone que una vez identificada la iusteoría de cada sistema jurídico (y sus elementos), deben evaluarse los diferentes regímenes que hacen parte de tal sistema y generar propuestas prácticas que aseguren alineación entre el enfoque jurídico y las normas existentes [...] se propone esquematizar cada uno de los elementos de la iusteoría aplicable y de su contraria, para determinar si el régimen objeto de análisis es coherente o no con la teoría construida en el proceso de mutación iusteórico. En caso que no haya plena coherencia podrán formularse propuestas prácticas de ajuste que tengan la vocación suficiente para impactar de manera efectiva el sistema jurídico (Perilla, 2013, p. 11).

Sin embargo, al igual que la consolidación de la iusteoría en la norma superior, muchas veces los operadores se adscriben a uno y otro enfoque jurídico sin suficiente fundamento; el hecho de estar en el formalismo o en el antiformalismo responde a decisiones caprichosas sobre las cuales no existe siquiera conciencia de sus causas y consecuencias. Para evitar caer en esta conducta generalizada en el contexto colombiano, se procederá a delimitar el proceso de consolidación del antiformalismo como iusteoría actual para posteriormente aplicarlo en el contexto de la formación de abogados.

## A. El antiformalismo en el contexto colombiano actual

El ordenamiento jurídico colombiano ha contado con diferentes sistemas jurídicos, cada uno de los cuales está encabezado por una nueva Constitución. Así, cada vez que se promulga y entra a regir una nueva Constitución se consolida un nuevo sistema jurídico, que junto a los anteriores configuran el ordenamiento (Bobbio, 2007). Como es de esperarse, cada una de esas Constituciones o normas superiores responden a un contexto específico, dado por las situaciones sociales, históricas, económicas, entre otras propias del momento en el cual fueron concebidas las mencionadas normas. Por lo cual, las normas superiores tienen un sello característico que determina las formas de entender el derecho, sus fuentes y el rol del operador jurídico. Ese sello característico hace referencia a la iusteoría cuyo alcance conceptual se delimitó anteriormente.

Ahí se hace evidente que la iusteoría es una opción a la cual se adscribe cada sistema jurídico; los legisladores o constituyentes deciden a través de ejercicios de discusión conjunta cuál es el enfoque al cual se deben adscribir según las características propias de cada contexto. Se debe advertir que escuelas como el iusnaturalismo y el iuspositivismo se opondrían a estos postulados, pues los primeros consideran que la consolidación de la norma es un proceso natural dado por una autoridad superior (con rasgos de divinidad en algunas ocasiones) y los segundos se remontan a una cadena de validez dada por las normas escritas que devienen en última instancia en una norma fundante básica preexistente a la voluntad humana (Bobbio, 1995; Dorado, 2004). En cualquier caso, estas dos escuelas confluyen en el argumento según el cual la consolidación del derecho se fundamenta en algo superior ajeno a la mera voluntad del legislador.

En el caso colombiano, los dos últimos sistemas jurídicos han planteado iusteorías contrapuestas (al menos teóricamente). Bajo la Constitución Nacional de 1886, el sistema jurídico estuvo regido por una iusteoría marcadamente formalista que entendía al derecho con una naturaleza cerrada con aspiraciones de perfección. Esto significa que se espera que el derecho carezca de lagunas, pues él mismo se basta para resolver los casos y situaciones a las cuales se enfrente; para estos casos se pueden vincular las normas legales de forma directa o a través de analogía. Esta naturaleza del derecho



se fundamenta en las fuentes que generan el mismo, es decir, el legislador tradicional. Este legislador está dotado de una autoridad superior que lo legitima para expresar las mejores normas para un contexto específico. Así, el derecho tiene una naturaleza perfecta dado que lo hace un legislador legitimado por una autoridad superior para asegurar las mejores normas dentro de un sistema jurídico. Se podría afirmar que la naturaleza perfecta del derecho responde a una lógica positivista y la legitimidad del legislador responde a la escuela del iusnaturalismo (Massini-Correas, 1996).

Consecuentemente, los operadores jurídicos –incluyendo a quienes se acercan al derecho, sin limitarse a los abogados– deben hacer interpretaciones miméticas. Sobre los procesos miméticos se señala que:

En el juego mimético no se crea nada real sino que se lleva algo a su representación, pero dicha representación lo que busca es mostrar lo representado: hacer algo visible de manera correcta, es decir, más allá de lo que la realidad ofrece como tal (Cely, 2014, p. 37).

Este tipo de interpretación es una construcción ecléctica que toma elementos de los métodos gramaticales/exegéticos, históricos, teleológicos e incluso sistemáticos (Castillo y Luján, 2006). Este eclecticismo hermenéutico, siguiendo la coherencia argumentativa de lo dicho anteriormente, dependerá del contexto particular que esté exigiendo una solución (Martínez y Fernández, 1994). Así, en primer lugar, se espera que los operadores jurídicos encuentren la solución a sus necesidades en la simple literalidad de la ley (método gramatical), pero en caso de ambigüedad se puede acudir a métodos que la misma ley reserva (Nieto, 1971). Por ejemplo: el operador jurídico puede ir a las condiciones históricas que llevaron a promulgar una u otra norma para entender el sentido de la misma; también es posible que acuda al objetivo del legislador o el fin para el cual se hizo una ley; o vincular una norma con otras para encontrar el real sentido dentro de la naturaleza cerrada del derecho dada por un legislador legitimado por un algo preexistente a la voluntad humana<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Debe tenerse en cuenta que “el concepto interpretación jurídica puede tener un sentido mucho más general, esta vez tomando a préstamo de la manera en la cual la palabra es usada en otras disciplinas humanísticas. De acuerdo con este punto de vista, predominante en las llamadas ciencias del espíritu, la interpretación es

Ahora bien, el formalismo de la Constitución Nacional de 1886 entró en crisis por representar una seria división entre las exigencias e intereses sociales y lo que el mismo representaba (Lemaitre, 2009; Moncada, 2007). La imposibilidad de cuestionar profundamente las normas jurídicas, dada la legitimidad del legislador, permitió la generación de notables abusos de clases dominantes. Así por ejemplo, en los primeros años de la Constitución existió una fuerte protección a quienes tenían propiedad privada y los procesos de regeneración hacia su función social fueron de difícil alcance. También se presentaron discriminaciones de género que a pesar de reconocer derechos como el voto a la mujer, su aceptación y apropiación social fue limitada, al punto que otras minorías dentro de esta misma categoría continúan subordinadas en la actualidad; “la mujer tendría que esperar hasta finales de la década de los años cincuenta para poder formar parte de un sistema de elecciones, que, si bien directo y no censitario, la había excluido hasta entonces de forma completa” (Barreto, 2011b, p. 245).

Pero las situaciones políticas en torno al manejo del poder fueron las que llevaron a que un grupo de la población exigiera un cambio jurídico profundo (Hurtado, 2006). Háblese específicamente de la concepción bipartidista que se implementaba en el país, llevando a la consolidación de acuerdos por parte de grupos que ostentaban el poder en los que el pueblo en su conjunto no era tenido en cuenta para la elección de sus representantes; háblese como ejemplo contundente el Frente Nacional, como un acuerdo entre liberales y conservadores para turnarse el poder sin atender a la voluntad soberana del pueblo. No en vano se señala que “uno de los rasgos característicos reiterado una y otra vez en la forma como Colombia fue gobernada en la mayor parte del siglo XX, consiste en el uso persistente que le fue dado a la figura del estado de sitio” (Barreto, 2011a, p. 1). Estas

---

concebida como una actividad permanente dentro del derecho y no como un mero episodio distinguible de las instancias de mera aplicación. Dado que el texto legal es siempre un objeto fuera de la mente de su lector, hay permanente mediación entre este y el texto. Y esta mediación, o este entendimiento o comprensión del texto sirven para concluir que la interpretación no es el producto accidental de normas oscuras o mal redactadas (aquellas que, opuestas a los cánones de claridad, no ofrecen respuestas contundentes a las cuestiones o discusiones jurídicas), sino que, muy por el contrario, se trata de la condición permanente de inteligibilidad del derecho, y más allá de este, de la cultura” (López, 2008, p. 25).

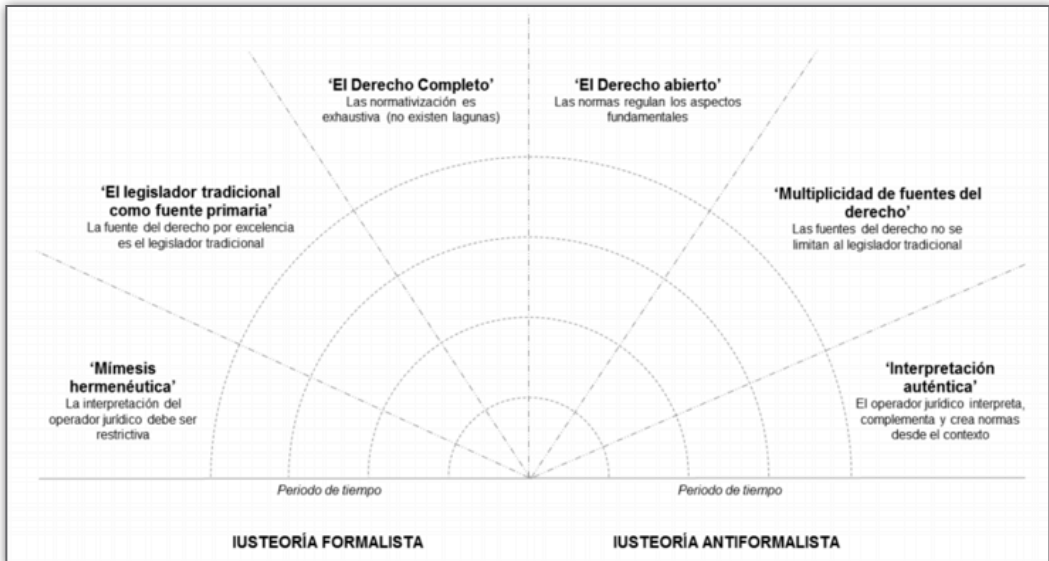
situaciones, aunadas a irregularidades en elecciones democráticas, llevaron a la consolidación de grupos al margen de la ley con agendas políticas encaminadas a transformar las concepciones jurídicas.

Prontamente, los grupos al margen de la ley se consolidaron en armados, catalogándose como guerrillas. Es de anotar que las luchas políticas encabezadas por grupos como el M-19 y que luego se desmovilizaron, parecen haberse desdibujado frente a la realidad actual de otras guerrillas que atentan contra la población de forma contraria a las motivaciones iniciales. Sin embargo, en su momento, algunos acontecimientos liderados por grupos al margen de la ley, como la toma de la Embajada de la República Dominicana en Bogotá o la toma del Palacio de Justicia, permitieron la movilización de grupos estudiantiles que en últimas lograron la consolidación de una nueva Constitución en 1991. Los estudiantes universitarios en Colombia lideraron el proceso de reforma constitucional, por encima de cualquier otro grupo armado; fueron ellos quienes establecieron mesas de trabajo y pensaron un nuevo país, regido por principios constitucionales vivos materializables en la realidad colombiana.

De esta forma, en 1991 se promulga una nueva Constitución catalogada como *política*; mencionar expresamente que la Constitución es política implica que es una construcción regida por acuerdos a los cuales llega un conglomerado social. La Constitución Política de 1991 sugiere su adscripción al antiformalismo, aunque en muchas de sus disposiciones existen legados formalistas como el referente al rol de la jurisprudencia. Sin embargo, las disposiciones en su conjunto sí entienden que el derecho empieza a tener una naturaleza abierta en la cual el legislador puede dejar vacíos y lagunas, por lo cual es dable contar con una multiplicidad de fuentes. La ley deja entonces de ser la norma por excelencia y otras autoridades como la Corte Constitucional propenden porque las disposiciones superiores tengan una naturaleza dúctil. En el mismo sentido, los operadores jurídicos dejan de tener un rol hermenéutico mimético y se abre la posibilidad para que desarrollen interpretaciones auténticas (Gadamer, 1984b). Tales interpretaciones responden a dinámicas eclécticas de los diferentes métodos y abren la posibilidad para que se cree derecho fuera de la competencia del legislador tradicional.

Se evidencia de esta forma una clara diferencia entre el formalismo propio del sistema jurídico anterior y el antiformalismo liderado por la Constitución Política de 1991, pues la naturaleza abierta del derecho permite que el derecho se construya a través de múltiples fuentes con interpretaciones auténticas. Tal diferencia entre las dos iusteorías puede ser entendida a través del siguiente esquema:

Figura 3. Mapa de análisis del formalismo y del antiformalismo



Fuente: elaboración propia fundamentada en Perilla (2013; 2016)

Este debate entre el formalismo y el antiformalismo debe ser tenido en cuenta en las Facultades de Derecho, pues representa un imperativo de formación desde el macro, meso y micro currículo. Por esta razón, a continuación se procederá a analizar la apropiación iusteórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho, mostrando lineamientos de cómo se materializa el formalismo y el antiformalismo en el aula.

## La apropiación iusteórica en la formación de abogados

Como se hizo evidente anteriormente, las iusteorías deben permear de manera dúctil las relaciones regidas por el derecho pues son enfoques que permiten comprender su naturaleza, fuentes y ejercicios hermenéuticos. Por tal motivo, la formación de los abogados debe estar alineada iusteóricamente, permitiendo que la enseñanza y el aprendizaje tengan coherencia con las exigencias de cada sistema jurídico. En el desarrollo de la cultura jurídica en Colombia, la educación del derecho ha estado alineada a sus iusteorías, a saber:

En Colombia, la educación legal se ha distinguido por un cierto formalismo lingüístico-metodológico, característico del mundo jurídico, en el que se mezclan frecuente e indistintamente vocablos forenses con terminología técnica, fórmulas de dicción características y objetos de estudio relativamente similares; así, la literatura jurídica colombiana tradicional ha marcado un estilo uniforme, estable y, por qué no decir, predecible, para abordar los temas objeto de estudio de la disciplina (Fonseca, 2012, p. 21).

Sin embargo, el formalismo imperante en la educación jurídica debe ser reevaluado, debido al cambio iusteórico antes descrito<sup>20</sup>. Así, los diseños curriculares de las Facultades de Derecho deben propender por adscribirse al antiformalismo. Sobre el particular se refiere Quiroz (2015) así: “es necesario proceder a un cambio en la enseñanza en los programas de Derecho, para que se encaucen en el desarrollo del nuevo Derecho

---

<sup>20</sup> Para reforzar el argumento del cambio iusteórico dado por la Constitución Política de 1991 se puede considerar que: “con la expresión ‘nuevo derecho’ se ha referido en Colombia, fundamentalmente desde la expedición de la Constitución del 91, a una serie de trasplantes iusteóricos, además de los conocidos trasplantes dogmáticos como leyes o códigos, y a la difusión y consolidación de una serie de argumentos de corte antiformalista e ideologías antitradicionales que hacen uso constante de lecturas transformadoras de la Teoría Transnacional del Derecho como crítica a la cultura jurídica preponderante, esencialmente relacionadas con la interpretación y aplicación del derecho, la reformulación de nuestro sistema de fuentes, el papel del juez en la creación de derecho, la relación derecho-sociedad, el carácter vinculante de los principios, entre otros” (García, 2008).

Constitucionalizado, que se vienen produciendo en Colombia” (p. 19)<sup>21</sup>. Para distinguir el formalismo y el antiformalismo en la educación jurídica, a continuación se esbozarán las características de cada uno a manera de ilustración para el lector.

### A. El formalismo en el aula

El iusformalismo en el aula está categorizado por las dinámicas de producción en masa vistas en el capítulo precedente, según las cuales el rol del docente consiste en transmitir una serie de información que el estudiante debe repetir con posterioridad; “lo que se observa y se encuentra hoy en el modelo de la enseñanza tradicional es que esta gira alrededor de la actividad del maestro como protagonista y el alumno como un simple espectador pasivo” (Quiroz, 2015, p. 21). Esto no se debe catalogar como positivo o negativo, sino conveniente o no para cada contexto (Martínez, 2014). Así por ejemplo, en un sistema jurídico marcadamente formalista los enfoques educativos tradicionales serán especialmente coherentes con las exigencias iusteóricas en los cuales están inmersos. A continuación se analizan cada una de las categorías planteadas para el formalismo y su forma de apropiación en la formación de abogados:

- La naturaleza cerrada del derecho: exige que el diseño curricular de las Facultades de Derecho propenda por agotar con exactitud los contenidos de las diferentes áreas del derecho. Esto podría ser alcanzable pues el derecho tiene normas delimitadas por las fuentes legítimas. En tal sentido, serían valiosas aquellas estrategias educativas encaminadas a transmitir con precisión la mayor cantidad de contenidos para que el estudiante pueda aprender los mismos. Sobre el particular debe considerarse que estas dinámicas responden “a una tradición heredada por los franceses de las primeras escuelas

---

<sup>21</sup> Para reforzar el argumento se retoman los planteamientos de Cabrera y Diéguez (2015), a saber: “Uno de los retos más significativos de hoy día es la formación de los profesionales para enfrentar la construcción y desarrollo de la cultura, en la diversidad y complejidad de los conocimientos y métodos generados sobre los múltiples procesos naturales, sociales y del pensamiento, en un mundo que se transforma a ritmos nunca antes alcanzados. Tal situación requiere de cambios profundos en las concepciones formativas, las cuales han de corresponderse con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales” (p. 770).

del Derecho, que tenían por objeto la retención de información por parte de los estudiantes, más que la reflexión del estudio” (Quiroz, 2015, p. 25). Por lo mismo, el estudio exhaustivo de las leyes es fundamental para asegurar una formación óptima.

- El legislador tradicional como fuente del derecho: se constituye en las referencias básicas y necesarias para la enseñanza de la ciencia jurídica. El ejercicio de aprendizaje de las normas delimitadas se fundamentaría en el estudio de la ley, pues goza de absoluta legitimidad. Otras fuentes como la jurisprudencia o la doctrina tendrían un sentido meramente auxiliar, pues el centro del aprendizaje debe girar en torno al contenido de los Códigos de las distintas áreas<sup>22</sup>. Esto se evidencia en la actualidad desde los mismos planes de estudios, los cuales se dividen por áreas específicas y las mismas siguen el orden en que están escritos los Códigos.
- Interpretaciones miméticas por parte de los operadores jurídicos: deben inspirar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Si el derecho tiene una naturaleza cerrada que debe ser estudiada de manera exhaustiva a través de la ley, los estudiantes deben esforzarse por conocer de la mejor forma la literalidad de la ley y dar cuenta de la misma. En ocasiones es posible conocer además de la literalidad de la ley, las motivaciones del legislador y sus necesidades, pero en cualquier caso se requiere asegurar que los estudiantes tengan la posibilidad de repetir la información con precisión (Molina, 2014). Por lo mismo, son admisibles los métodos de evaluación fundados en la memoria de conocimientos declarativos y procedimentales básicos (Li y Shavelson, 2003).

---

<sup>22</sup> Sobre la prevalencia de la ley y el estudio de los Códigos como punto fundamental del derecho se puede considerar que “el movimiento codificador europeo es catalogado como la semilla del positivismo jurídico. A través de aquél se procuró ordenar el conjunto de normas dispersas y heterogéneas, vigentes para la época, que incluso resultaban contradictorias en algunas ocasiones. Pero ¿tendría algún fin en materia de poder? La respuesta afirmativa está relacionada con el tema de control frente al mismo y la consolidación del Estado liberal de derecho, en contraposición al régimen monárquico y conservador existente hasta la Revolución Francesa” (Hernández, 2014, p. 141).

Se evidencia de esta forma, que una enseñanza del derecho fundada en la iusteoría del formalismo exige un agotamiento exhaustivo del estudio de la ley y una comprobación de parte de los estudiantes basada en la memoria de conocimientos de nivel básico. No es dable la creación del derecho en el aula, pues la labor de estudiantes y docentes es conocer la ley en su alcance legítimo, asegurando respeto y acatamiento de la misma.

## **B. El antiformalismo en el aula**

Las categorías utilizadas para delimitar el antiformalismo se pueden materializar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho como se describe a continuación. Debe advertirse que se trata de esbozos generales a manera de ilustración, para que el lector se ubique respecto de la metodología de aprendizaje basado en problemas que se verá en la última parte de este capítulo.

- La naturaleza abierta del derecho: debe inspirar los diseños curriculares de las Facultades de Derecho para no propender por agotar el estudio de todos los contenidos de las normas, sino los que son considerados fundamentales. No es posible que se agote efectivamente el estudio de todas las normas, pues se recuerda aquel principio según el cual a mayor cobertura menor profundidad. Por lo mismo, se recomienda el estudio de principios, normas superiores y otras que permitan al estudiante derivar otros conocimientos en contextos específicos que así lo exijan.
- La multiplicidad de fuentes del derecho: debe permitir que los estudiantes no centren toda su atención en el estudio de la ley, sino que puedan abordar el estudio de otras normas como la jurisprudencia, la doctrina constitucional, la doctrina, los principios generales del derecho, entre otras, con suficiente prevalencia dentro de las jerarquías de cada sistema. Sobre esta apertura hacia el estudio de otras normas se refiere López (2016a):

De estas razones se seguía naturalmente que la jurisprudencia no fuera muy estudiada ni sistematizada, ni siquiera por los académicos del derecho a quienes quizás les correspondía esta obligación de monitoreo y evaluación. De esto se desprendía, a su vez, que las sentencias no fuesen



muy leídas en los cursos de derecho porque, de entrada, los maestros no las estudiaban con particular atención. En mi propia generación de estudiantes de derecho (y quizás en las que me precedieron) las sentencias que se leían en el pregrado de derecho se podían contar con los dedos de las manos. Es claro que esto no resulta cierto el día de hoy cuando las lecturas de jurisprudencia aparecen copiosamente en las exigencias de los currículos (p. 21).

De esta forma, el antiformalismo propio del contexto actual reconoce que en la ley no se encuentran todas las respuestas, por lo mismo se deben estudiar con mayor atención, y ha comenzado a hacerse de esta forma, múltiples fuentes del derecho.

- La interpretación auténtica de los operadores jurídicos: debe generar espacios de creación por parte de los estudiantes, donde las metodologías y evaluaciones no se centren solamente en repetir, sino en generar estrategias creativas para afrontar la situación de un contexto específico. Sobre el tema Barreto (2011b) afirma que “se hace necesario que los casos y problemas jurídicos, que las normas que los rigen y las necesidades y aspiraciones a las que atienden, sean todos juiciosamente contextualizados” (p. 12). De esta manera, en los términos de Dewey (1938), se deben estructurar experiencias para que a partir del estudio de las normas fundamentales dispersas entre un entramado diverso que no se limita a la ley, los estudiantes tengan la posibilidad de generar de forma individual y grupal construcciones jurídicas acerca de cómo se podría abordar uno u otro contexto específico.

Considerando estas características para la educación jurídica y teniendo en cuenta la iusteoría del sistema jurídico colombiano actual, a continuación se abordará la metodología del aprendizaje basado en problemas como una estrategia constructivista antiformalista.

### **El aprendizaje basado en problemas como una estrategia constructivista antiformalista**

Planteadas las exigencias de formación antiformalista para las Facultades de Derecho colombianas, a continuación se plantea la metodología

del aprendizaje basado en problemas como una estrategia para asegurar alineación iusteórica en los currículos. Debe advertirse que se trata de una propuesta que puede ser complementada por otras estrategias y metodologías, para evitar que su implementación exclusiva genere un agotamiento que impida los altos estándares de calidad en la formación. En cualquier caso, la decisión de su adopción dependerá en gran medida de quien esté a cargo de gestionar el diseño curricular, considerando los objetivos educativos trazados para cada contexto. Sobre el particular téngase en cuenta que:

El método de ABP permite actualizar los modelos pedagógicos y sincronizarlos con las tendencias de la pedagogía actual en el ámbito universitario, brinda una alternativa de solución a la apatía y falta de compromiso y participación activa de los estudiantes en su proceso formativo, promueve la formación autónoma y responsable de los estudiantes, brinda nuevos marcos pedagógicos y herramientas a los profesores para que puedan llevar a cabo los presupuestos de la formación integral y articularse a las nuevas tendencias pedagógicas (Gorbaneff, 2010, p. 63).

En este sentido, se debe advertir que existen diferentes posibilidades de aplicación dentro y fuera del aula de clases, por lo cual se presentarán a continuación una serie de lineamientos comunes a estas posibilidades de trabajo. En cualquier caso se debe recordar que se trata de una metodología constructivista, la cual exige protagonismo de los estudiantes, validación del conocimiento con otro y generación de sentido de utilidad de los aprendizajes desde y para las exigencias de cada contexto<sup>23</sup>. En el marco de estas

---

<sup>23</sup> Sobre el particular se puede considerar que: “La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas permite un acercamiento a la realidad escolar y sus objetivos consisten en entregar instancias en las cuales los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a desarrollar una investigación aplicando el método científico y a adquirir experiencias significativas en el ámbito de la docencia. Al actuar como una herramienta que permite acercarse a la realidad escolar, el ABP es un gran aporte en la formación inicial docente, puesto que plantea problemas que ocurren en un contexto educativo y proporciona las bases para enfrentarse a diversas problemáticas. El ABP es un proceso que, a lo largo de sus módulos, desarrolla principalmente cuatro habilidades: la primera habilidad consiste en que los estudiantes sean capaces de investigar aplicando el método científico; en segundo lugar, que los estudiantes logren trabajar en equipo; en tercer lugar fomenta el pensamiento crítico y, finalmente, incentiva la capacidad de tolerancia” (Paineán, Aliaga y Torres, 2012, p. 178).

categorías, a continuación se hará referencia a la consolidación del material, las etapas de la metodología y la relación del ABP con el constructivismo relacionado con la iusteoría del antiformalismo.

### **A. El material: ¿problemas o casos?**

Antes de implementar la metodología del ABP se requiere consolidar juiciosamente el material (Álvarez et al., 2001), el cual puede ser elaborado por estudiantes, docentes, conjuntamente, etc. Existen instituciones que han consolidado bancos de materiales entre los cuales se encuentran herramientas valiosas para materializar este tipo de metodologías y muchas de estas son de acceso público, pero eso no significa que el material sea el más idóneo pues se debe evaluar desde el contexto en el cual será utilizado<sup>24</sup>. Por lo mismo, se recomienda una construcción desde y para las condiciones situacionales en las cuales será analizado el material pedagógico, así se cuenta con un lenguaje textual y extratextual suficiente para comprender el sentido que se desea dar a las expresiones incluidas en el mismo (Arts, Gijsselaers y Segers, 2002). En cualquier caso se debe tener en cuenta que “las posibilidades de producir el material para el ABP se limitan porque no existen las indicaciones acerca de cómo deben ser las especificaciones de tal material” (Gorbaneff, 2010, p. 72).

Ahora bien, el primer debate que se debe resolver se refiere a la diferencia entre casos y problemas. Tiende a presentarse una confusión gene-

---

<sup>24</sup> En un estudio sobre el ABP aplicado a la administración de empresas se reconoce que: “La tercera razón del relativo desuso de ABP es la ausencia del material didáctico apropiado, un buen ejemplo de este subdesarrollo es Munch (2005). La autora desarrolla ejercicios de aplicación, dirigidos a construir las competencias propositivas, más allá de la memoria y del análisis. La sección de los casos prácticos reúne unos casos tradicionales, que narran las historias empresariales y piden al alumno identificar los diferentes aspectos conceptuales, son ejercicios útiles, pero solamente a nivel analítico, porque contribuyen poco a la formación de las competencias propositivas, la sección del desarrollo de los emprendedores se basa sobre una premisa frágil de que el alumno ya escogió su futura empresa, acto seguido se pide al alumno aplicar diferentes conceptos, técnicas y herramientas administrativas a la empresa imaginaria, evidentemente, el alumno es libre en la selección de los supuestos, la ausencia de las restricciones dificulta la evaluación y amenaza transformar el ejercicio en una corriente de opiniones no siempre teóricamente fundamentadas” (Gorbaneff, 2010, p. 72).

realizada entre estos dos materiales, pues en su mayoría se entienden como sinónimos. Sobre el tema se debe considerar que el caso es aquel que tiene una respuesta única, de la cual se pueden hacer derivaciones mínimas y por lo mismo se pueden exigir respuestas casi automáticas. Por su parte, los problemas permiten la construcción de múltiples opciones de respuesta, las cuales no están predeterminadas sino que interactúan en un mar de posibilidades abierto. He aquí el primer gran reto para quien diseña cada experiencia educativa: asegurar que el problema no se limite a ser un caso, pues de esta manera se potencializan las posibilidades de pensamiento, análisis, creatividad y, en general, el desarrollo de competencias.

Una vez se ha propendido por asegurar un problema con múltiples opciones de respuesta, se debe considerar la forma en el que el mismo es planteado a los estudiantes (Boud y Feletti, 1997; Bigelow, 2004). Los problemas pueden ser escritos, videos, representaciones, entre otras múltiples posibilidades. En cualquiera de estas condiciones se recomienda que cuenten por lo menos con:

- Título: que sea atractivo, corto y suficiente para comprender el sentido del problema. Sin embargo, no debe dar pistas de solución o perspectivas subjetivas en torno al contenido que se abordará. El título es una estrategia para atraer la atención de los estudiantes. Existen ocasiones en las cuales no se incluyen títulos y es viable, siempre y cuando el material pueda ser comprendido desde una perspectiva formal al momento de iniciar cada una de las tres etapas que se verán posteriormente.
- Cuerpo del problema: que contenga una narración coherente y completa. Se recomienda incluir la información relevante para la solución del caso acompañada por algunos distractores, pero que no estén en la capacidad de desviar el sentido de la situación. Es importante que el problema sea considerado como algo de posible ocurrencia y no se centre en sucesos extremadamente fantasiosos, que resten la credibilidad de sentido de utilidad de los estudiantes frente a su solución. En ocasiones, el cuerpo del problema puede estar acompañado de anexos complementarios (Bridges y Hallinger, 1997). La longitud del cuerpo del problema y sus anexos dependerá

de los objetivos educativos de la actividad, pero se recuerda que a mayor cobertura menor profundidad. Por lo mismo, es importante consolidar problemas con una longitud coherente con el tiempo que tienen los estudiantes y las posibilidades para que los resuelvan.

Puede que un mismo problema exija de un cúmulo de información muy alto, caso en el cual se exige que el diseñador determine si aportará todos los documentos. En caso en que no se requiera el análisis de todos esos documentos, se deberá decir expresamente para que los estudiantes no se desorienten en el análisis del caso central que se espera solucionar. Una vez se tenga formulado el problema, es recomendable que el mismo sea validado por docentes y estudiantes, de tal suerte que se analicen los posibles alcances que tiene el mismo y si no concuerdan con las exigencias particulares de los objetivos, se deberá proceder a ajustar el mismo.

- Instrucciones: que son uno de los más importantes elementos del problema, pues tienen la función de orientar la discusión y obtención de resultados. Las instrucciones pueden estar escritas o expresadas verbalmente por el docente al iniciar la sesión, en cualquier caso se recomienda que exista alta claridad en las mismas y los estudiantes tengan acceso a ellas de forma permanente. Se debe evitar que con las instrucciones se generen sesgos de solución, un ejemplo de lo cual es la formulación de preguntas que pueden reemplazar los problemas jurídicos. Es importante ubicar al estudiante acerca de cuál rol debe asumir para resolver la situación o la parte que está representando, de lo contrario la discusión podrá centrarse en ambigüedades que no aportan significativamente a la construcción de conocimientos.

## **B. Las tres etapas del ABP**

Una vez se tiene el material, se podrá iniciar el análisis del problema en grupos de máximo veinte estudiantes; incluso este número es significativamente alto para asegurar discusiones con la participación activa de todos los intervinientes. Esta discusión se divide en tres etapas: primero, la contextualización y extrapolación de preconceptos; segundo, el trabajo

independiente para la preparación de la solución; y tercero, la validación y formulación de acuerdos conjuntamente. Debe aclararse que no se trata de una actividad que se deba desarrollar de forma estricta en el aula de clase, pues puede usarse también en contextos profesionales o en general contextos no educativos (Brownell y Jameson, 2004; Bush, 2006).

Es importante que de manera previa a cada una de las sesiones, los intervinientes se ubiquen de tal forma que puedan verse los unos con los otros (Duch, Groh y Allen, 2004). Es valiosa la utilización de tableros u otros materiales en los cuales sea visible para todos los acuerdos a los cuales se ha llegado. Una vez se tienen estos presupuestos, en la primera etapa, que generalmente es una única sesión, el docente debe pedir que el grupo seleccione una persona para que sea el moderador de la discusión y otro que tendrá el rol de relator (Edens, 2000). El docente puede optar por hacer esta selección o poner como condición que sean personas que no hayan desempeñado este rol con anterioridad. También puede haber voluntarios, que ojalá tengan el aval del grupo. Es importante que todos los intervinientes formen parte de esta selección, para que los principios democráticos de participación sean evidentes desde un primer momento (Bridges y Hallinger, 1997).

Una vez elegido el moderador y el relator, el docente entregará a ellos los materiales necesarios para iniciar (el problema, los marcadores, etc.) y se sentará al nivel de los demás estudiantes (Perrenet, Bouhuijs y Smits, 2000). No es recomendable que el docente se ubique en su escritorio o se mantenga de pie, pues se consolida una dinámica de subordinación en la cual él ocupa un lugar preponderante (Peterson, 2004). Algunos autores recomiendan incluso que para estar al nivel de los estudiantes en este tipo de metodologías, la vestimenta del docente debe ser coherente con la de los estudiantes para evitar diferenciaciones innecesarias (Ribeiro y Mizukami, 2005). Sin embargo, estas teorías deben seguir siendo probadas con mayor rigor desde perspectivas científicas que avalen este tipo de estrategias educativas.

Ubicados los intervinientes y empoderados los estudiantes en los diferentes roles, se procederá a hacer la lectura, revisión, proyección o medio utilizado para tener la primera aproximación al problema. Se espera que la

primera aproximación al problema se haga en la sesión presencial, para que los estudiantes estén en igualdad de condiciones de exteriorizar sus preconceptos (Hanssen, 2006). Realizada la lectura, el relator deberá tener en el tablero o material análogo una tabla compuesta con, por lo menos, cuatro columnas, a saber: sucesos jurídicamente relevantes, problema jurídico, qué se sabe sobre el problema y qué no se sabe (metas de aprendizaje). Estas columnas serán llenadas en el transcurso de las sesiones, teniendo como regla que solo se puede escribir en el tablero aquello que sea un acuerdo o consenso de todos (Jonassen, 1997). De esta manera, se evita que el relator imponga su propia posición y se desconozcan los resultados de la discusión adelantada durante la sesión.

Figura 4. Esquema del tablero para la primera etapa del ABP

Sucesos jurídicamente relevantes	Problema jurídico	¿Qué sabemos sobre el problema?	¿Qué no sabemos sobre el problema?

Fuente: elaboración propia

La primera tarea que deben afrontar los estudiantes es identificar cuál suceso es relevante y cuál suceso no es relevante para el área del conocimiento desde la cual se estén formando<sup>25</sup>. Aquí toma importancia el tema

<sup>25</sup> Se utiliza el término suceso desde la perspectiva de la teoría alemana que se contrapone a la teoría de clasificación francesa, a saber: “la teoría francesa establece que los sucesos o acontecimientos devienen en última instancia de la naturaleza, razón por la cual lo que sucede en la realidad debe ser enmarcado en el gran conjunto de hechos jurídicos (Roque, 2008). En el marco de los hechos jurídicos se ubican los actos jurídicos, los cuales son generados por el hombre y pueden ser lícitos o ilícitos (Vial, 2006). Finalmente, una clase de esos actos jurídicos son los negocios jurídicos, que según la teoría francesa, tendrán la pretensión de ser siempre lícitos (Domiguez, 2011). Esta clasificación ha generado que la doctrina en ocasiones entienda a los actos como sinónimo de los negocios jurídicos [...] Por su parte, la teoría alemana diferencia los sucesos según sean hechos, actos o negocios (Roque, 2008). Cada uno de ellos puede ser o no ser jurídico, dependiendo de si producen o no producen efectos o

de los distractores del problema y el docente debe estar atento del proceso, de suerte que a través de preguntas específicas pueda orientar al grupo en caso en que desconozcan la pertinencia de algún suceso o incluyan alguno que no tiene relevancia especial por tratarse de un distractor (Jonassen, 2000). Debe tenerse en cuenta que el docente es una guía en el proceso de construcción, por lo cual debe evitar imponer su propia posición o sugerir que lo que él dice es lo correcto. Las intervenciones del docente, según se vio en el primer capítulo, deben ser limitadas para evitar que se retomen elementos de la educación tradicional que desdibuje el objetivo del aprendizaje basado en problemas.

Cada uno de los sucesos debe contemplar el titular de la acción y sus circunstancias de tiempo, modo y lugar, por lo cual se considera que un suceso completo responde a las cinco preguntas de quién, qué, cómo, cuándo y dónde. Se espera que la identificación y formulación de sucesos por parte de los estudiantes responda a estos mínimos, que no es nada diferente a la construcción de oraciones completas. Cada una de esas preguntas representa un elemento fundamental para la solución de un problema jurídico, pues puede determinar el sentido de una u otra posibilidad de respuesta. Por ejemplo: en un caso penal la respuesta a cómo se desarrolló el delito determina los atenuantes y los agravantes, la respuesta al dónde determina temas de competencia, la respuesta al cuándo se refiere a temas de prescripción, entre otras posibilidades relevantes. Esto debe formularse como una regla antes del inicio de la actividad y los intervinientes en el proceso deben ser conscientes que ella se cumpla.

---

consecuencias para el derecho (Sirgado, 2014). Los hechos jurídicos son producidos por la naturaleza y son jurídicos cuando la ley determina que tienen consecuencias para el derecho (Amado, 2014) [...] los actos son generados por las personas (sean naturales o jurídicas) y pueden ser jurídicos o no jurídicos (Cubides y Prada, 2011). Sin embargo, es difícil encontrar un acto que sea realizado por las personas que no tenga consecuencias para el derecho [...] Finalmente, los negocios siempre serán jurídicos y son realizados por las personas naturales y/o jurídicas [...] se debe hacer énfasis en que la diferencia entre el acto jurídico y el negocio jurídico se presenta en la fuente de las consecuencias jurídicas. Mientras que en el acto jurídico las consecuencias son determinadas directamente por la ley, en el negocio jurídico la ley se vuelve un marco en el cual las partes tienen un alto grado de autonomía” (Perilla, 2016, pp. 27-29).



Una vez están formulados los sucesos jurídicamente relevantes, se debe proceder a formular el problema jurídico. Este problema es una pregunta dicotómica que se fundamenta en los sucesos, retoma sus elementos relevantes y se formula respondiendo a las mismas cinco preguntas antes mencionadas (quién, qué, cómo, cuándo y dónde). Aclárese que una pregunta dicotómica es aquella que tiene dos posibilidades de respuesta: sí o no, constitucional o inconstitucional, casa o no casa, concede o no concede, entre otras posibilidades jurídicas. El problema jurídico que se espera formular en la primera etapa del ABP debe ser suficientemente general para permitir las discusiones, de suerte que abarque los diferentes sucesos del problema. Se debe estar en la capacidad de formular un problema para todo el problema y no para una parte específica, pues las preguntas particulares serán consideradas en la última columna como metas de aprendizaje. Los intervinientes en el proceso de formación deben ser conscientes que una gran proporción de la primera clase responde a la formulación de sucesos jurídicamente relevantes y problemas jurídicos, pues son lo más importante para resolver el caso. Unos sucesos bien identificados y un problema jurídico bien formulado, aseguran que las demás etapas del proceso se desarrollen de forma óptima.

Una vez formulados los sucesos y el problema jurídico, los intervinientes pueden hacer evidente qué saben acerca de la solución y qué les hace falta por saber (Lam, 2004). Adviértase que estos elementos pueden ser consignados en la tabla desde el comienzo de la sesión, pero tomarán mayor relevancia una vez que se hayan formulados los dos primeros elementos. Téngase en cuenta que para que se incluya información en la columna de qué sabemos, debe ser aceptada por todos los miembros del grupo para lo cual se recomienda que esté fundamentado en fuentes jurídicamente relevantes (Lloyd, 2004). Además, la columna de qué no sabemos o metas de aprendizaje se constituye en preguntas específicas que deben estar alineadas con el problema jurídico. De lo contrario, se desarrollarán trabajos de investigación que no aportan directamente a la solución del problema que se analiza. En ocasiones, en la primera sesión no es posible formular todas las metas de aprendizaje y es labor del docente invitar a los estudiantes para que a medida que avanza el trabajo independiente puedan formular todas aquellas preguntas de lo que se requiere saber para dar una buena respuesta (Margetson, 1991).

Finalizada la primera etapa, el grupo en conjunto pasará a la etapa de trabajo independiente. Nótese que no se trata de trabajo individual, pues los estudiantes pueden desarrollar esta etapa solos o en compañía de distintos compañeros para llegar a una solución. Es aquí cuando los estudiantes deben desarrollar con especial dedicación su competencia de investigación, pues se espera que tengan la posibilidad de consultar fuentes jurídicamente relevantes para la solución del problema. No es descartable que en esta etapa el profesor pueda profundizar en el estudio de una u otra meta de aprendizaje surgida en clase, pues un secreto de esta metodología es que el profesor tenga un alto nivel de formación en el área sobre la cual se está desarrollando el análisis; “sin excepción, los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien” (Bain, 2007, p. 26). En ocasiones, es posible solicitar a los estudiantes un informe de investigación escrito que puedan llevar a la sesión siguiente para tener fundamento de la discusión. Aunque cuando existe suficiente motivación, no es necesario solicitar este informe a los estudiantes pues ellos mismos asumen la responsabilidad de acudir con fuentes sólidas a la tercera etapa (Hanssen, 2006).

Sobre esta segunda etapa, la metodología del aprendizaje basado en problemas no contempla una única estrategia para la solución del material y desarrollo de la investigación. Dependerá en gran medida de las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes (Rodríguez, Higuera y Anda, 2004). Sin embargo, no se deben descartar las tutorías que el docente pueda hacer a los estudiantes, pero en las mismas no se pueden formular respuestas al caso, sino orientaciones acerca de cuáles fuentes se pueden consultar para fortalecer el argumento que están desarrollando. En cualquier caso, el docente en cualquiera de las tres etapas conserva su rol de guía del proceso y no de transmisor de información (Iglesias, 2002). Se recomienda que exista tiempo suficiente para desarrollar la segunda etapa, asegurando un real aprovechamiento de ella; cuando no se prepara suficientemente la segunda etapa, la tercera etapa se torna muy poco fructífera y en ocasiones es mejor suspenderla.

Cuando se llega a la tercera etapa, se espera que el moderador y el relator sigan siendo los mismos participantes de la primera (Barrows, 1985). Es útil que al iniciar la tercera etapa se vuelvan a escribir en el tablero los

sucesos jurídicamente relevantes y el problema jurídico, al tiempo que se da un esbozo de las metas de aprendizaje pendientes. Sin embargo, la tercera etapa no debe consistir en resolver una a una las metas de aprendizaje, sino a partir de las mismas dar una solución general al problema (Barrows, 1992). Por lo mismo, lo que se discute en la tercera etapa es el problema jurídico general y los argumentos que se utilizan tienen como premisas las fuentes jurídicamente relevantes consultadas por cada estudiante.

En la discusión, puede que aparezcan fuentes jurídicamente relevantes con posiciones divergentes, caso en el cual es labor de los intervinientes evaluar las mismas y formular la mejor interpretación posible a ellas. A medida que avanza la discusión deberá aumentar el nivel de acuerdos y los mismos deberán ser incluidos en el tablero (Savery y Duffy, 1994). De esta forma, en la tercera etapa la tabla tendrá ahora tres columnas (o idealmente se espera que así sea): sucesos jurídicamente relevantes, problema jurídico y qué sabemos.

Figura 5. Esquema del tablero para la tercera etapa del ABP

Sucesos jurídicamente relevantes	Problema jurídico	¿Qué sabemos sobre el problema?

Fuente: elaboración propia

No es descartable que en la tercera etapa se sigan presentando vacíos de conocimientos y dependerá de los intervinientes reconocerlos para formular la columna del qué no sabemos. En caso en que la información que no se sepa tenga una relevancia tal que sea imposible llegar al acuerdo acerca de la solución del problema, será conveniente permitir que los estudiantes regresen a la segunda etapa para que en una sesión posterior se retome la tercera etapa. Esto sugiere que el aprendizaje basado en problemas, y en general las metodologías activas, exigen una alta dedicación horaria para su óptimo desarrollo. No es conveniente que se interrumpan las discusio-

nes por el afán de terminar un programa de contenidos, pues en últimas lo que se desea alcanzar a través del ABP no es el aprendizaje de un número amplio de contenidos sino la apropiación de aquellos fundamentales para derivar otros con posterioridad. Es importante que esto sea aclarado desde el principio a los estudiantes, para que sean conscientes que el cronograma de clases puede cambiar dependiendo de las dinámicas propias del grupo; a pesar de que se pueda liderar la misma asignatura varias veces, cada grupo hace que se trate de una experiencia irreplicable.

Una recomendación general para las etapas uno y tres es evitar que los intervinientes en el proceso realicen “mini-conferencias”, pues se resta la atención del grupo y generan dinámicas tendientes al enfoque tradicional. El docente, moderador, relator y en general los participantes deben propender por asegurar un ambiente de discusión dinámico, que no se centre en largas intervenciones por parte de quienes participan. No existe una fórmula acerca de cuánto tiempo constituye una mini-conferencia, dependerá del criterio del docente y el mismo será siendo fortalecido con la experiencia en estas dinámicas. Es valioso establecer esta regla desde el principio y asegurar que todos los intervinientes puedan hacer aportes, sin redundancias o desviaciones innecesarias frente a los objetivos que se persiguen.

Al finalizar la tercera etapa, es conveniente que los estudiantes tengan la posibilidad de hacer un documento en el cual formulen la solución al problema jurídico, ojalá de forma individual o en grupos pequeños. Así, se promueve la apropiación final de los conocimientos (Segers, 1997). Además, es un momento propicio para que aquellos estudiantes que no estuvieron de acuerdo con el consenso final del grupo puedan expresar sus salvamentos o aclaraciones, siempre fundamentados en fuentes jurídicamente relevantes. Si se requiere evaluar el proceso se recomienda consolidar matrices de evaluación analíticas y holísticas, que sean entregadas desde el comienzo para que haya claridad en torno a los criterios que se esperan del desempeño de cada interviniente en el proceso.

### **C. Alineación del ABP entre el constructivismo y el antiformalismo**

Una vez descritas las tres etapas del aprendizaje basado en problemas, se puede constatar que el mismo responde a las categorías planteadas para

el constructivismo y para el antiformalismo. En primer lugar, se hace claro que el ABP exige la participación activa de todos los intervinientes del proceso educativo, superando el rol tradicional del docente como transmisor de conocimientos. Así, el docente se ubica al nivel de los estudiantes a manera de guía del proceso de formación.

Ahora bien, la participación activa de los estudiantes exige validación de los conocimientos entre el grupo, por lo cual se debe llegar a acuerdos alrededor de la solución de un problema concreto. Así, el aprendizaje se da con otros y fundamentado en competencias de investigación y argumentación. Finalmente, estos problemas se estructuran desde y para situaciones concretas que tengan sentido para los estudiantes. Por lo mismo, el ABP sugiere una alta alineación con la implementación del constructivismo como enfoque educativo. Sobre el tema se refiere Rodríguez (2014) así:

El constructivismo es el pilar fundamental de esta metodología, pronuncia que el conocimiento se da como un proceso de elaboración interior, permanente y dinámico a partir de las ideas previas del estudiante constituidas por sus experiencias o creencias; que en función de la comprensión de un nuevo saber mediado por el docente, va transformando sus esquemas hacia estados más elaborados de conocimiento, los cuales adquieren sentido en su propia construcción, asociado esencialmente con el aprendizaje significativo (pp. 33-34).

Además, la estructuración de problemas dentro de esta metodología reconoce que el derecho tiene una naturaleza abierta, pues existen múltiples respuestas para una misma situación objeto de análisis. Además, los procesos de discusión e investigación permiten acudir a múltiples fuentes del derecho, trascendiendo la mera literalidad de la ley. Y finalmente, se exige a cada grupo que llegue a un acuerdo sobre cómo resolver el problema, lo cual requiere de una interpretación auténtica en torno al alcance del derecho y sus fuentes. Por las anteriores razones, el ABP representa alineación con la iusteoría del antiformalismo antes estudiada.

La alineación del aprendizaje basado en problemas con el enfoque educativo del constructivismo y la iusteoría del antiformalismo se condensa en el siguiente esquema:

**Figura 6. Relación de categorías constructivistas y antiformalistas en el ABP**



Fuente: elaboración propia

Se evidencia de esta forma que cuando los intervinientes participan activamente dándole sentido de utilidad a la construcción de contenidos, se reconoce que el derecho tiene una naturaleza abierta que puede ser complementado. Tal complemento proviene de la validación social con sentido de utilidad que se da en el marco del ABP, pues de este ejercicio surgen múltiples fuentes que van a llenar en cierta medida las lagunas jurídicas antes identificadas y que se hacen evidentes en el problema objeto de análisis. Finalmente, la validación social dada en virtud de la participación activa permite que entre todos los intervinientes se formulen acuerdos creativos para solucionar los casos, reconociendo de esta manera que los operadores jurídicos pueden generar múltiples interpretaciones auténticas para cada situación en particular. Así, se consolida la metodología del aprendizaje basado en problemas como una forma de materializar el antiformalismo a través del enfoque educativo constructivista.

## Conclusiones

Existen múltiples posibilidades de llevar el enfoque del constructivismo al aula, lo cual se materializa de manera principal y no exclusiva con la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP). Se recomienda que esta metodología esté acompañada de otras estrategias que permitan a los estudiantes generar aprendizajes significativos. En el caso puntual de la educación jurídica, el ABP sugiere responder a las iusteorías actuales a través de la participación activa, la validación del conocimiento y el sentido de utilidad para los intervinientes en el proceso de formación.

Tales iusteorías, en el ordenamiento jurídico colombiano, se han dividido en los dos últimos sistemas en formalistas y antiformalistas. La iusteoría del formalismo fue propia de la Constitución Nacional de 1886 y comprendía al derecho con una aspiración de perfección propia de la escuela del positivismo. Tal perfección se fundaba en un argumento iusnaturalista según el cual el legislador tradicional es la fuente legitimada por excelencia para generar leyes con altas calidades. En consecuencia, el rol del operador jurídico consistía en hacer interpretaciones miméticas; la mimesis puede contener en sí misma diferentes métodos hermenéuticos siempre respetando y regresando al criterio del legislador tradicional.

Ahora bien, el sistema jurídico propio de la Constitución colombiana de 1886 entró en crisis, debido a la diferencia entre las exigencias sociales y las disposiciones jurídicas que contenían en sí mismas decisiones interpretadas como abusos de poder. Por lo mismo, a través de movimientos sociales y una participación activa de estudiantes, se llega a consolidar una nueva norma de normas. Así, la Constitución Política de 1991 se adscribe a una iusteoría antiformalista según la cual el derecho tiene una naturaleza abierta, pues cuenta con lagunas que deben y pueden ser llenadas por múltiples fuentes. En consecuencia, el operador jurídico tiene la posibilidad de hacer interpretaciones auténticas que pueden devenir en una construcción del derecho.

El cambio constitucional, y el consecuente cambio iusteórico, representa un imperativo para la formación de abogados. Siendo así, el aprendizaje basado en problemas responde de forma coherente a este llamado. La pri-

mera razón se fundamenta en que los problemas son situaciones con múltiples posibilidades de respuesta, que exigen del debate y la discusión activa de los participantes para llegar a un acuerdo común sobre una posibilidad de solución. Además, se trasciende la lógica del uso de casos, los cuales tienen una única opción de respuesta.

Este proceso de debate y discusión se desarrolla en tres etapas, dos grupales y una de trabajo independiente. En la primera etapa se formulan los sucesos jurídicamente relevantes y el problema jurídico, a manera de pregunta dicotómica fundamentada en los primeros. Además, se reconoce entre los preconceptos aquello que se sabe y las metas de aprendizaje requeridas para superar los vacíos de conocimiento. Por su parte, la segunda etapa es de trabajo independiente y exige la implementación de la competencia de investigación. Siendo así, se pueden desarrollar trabajos de búsqueda de fuentes jurídicamente relevantes, que contribuyan a la comprensión del problema. Finalmente, la tercera etapa es la construcción definitiva de una solución y, con esto, la posibilidad de construir derecho como nuevas fuentes jurídicas.

Se presenta de esta forma una alineación entre el aprendizaje basado en problemas y el constructivismo, pues el derecho con naturaleza abierta se reconoce a través de la participación activa de los estudiantes y el sentido de utilidad que le dan a un contexto específico; se reconoce que el derecho no tiene todas las respuestas exactas y que se debe propender por complementar el mismo. Coherente con esto, el sentido de utilidad y la validación social permite reconocer que hay múltiples fuentes diferentes al legislador, pues se consultan referencias que trascienden la mera ley y que de igual forma son jurídicamente relevantes. Finalmente, la validación social y su participación activa, permite que como consecuencia de la aplicación del ABP sea posible generar interpretaciones auténticas. Por lo mismo, esta metodología se constituye en una manera de materializar el constructivismo respondiendo a imperativos de contextos específicos como el antiformalismo para el derecho.



## EL CONSTRUCTIVISMO COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: CLÍNICAS JURÍDICAS

### Introducción

En el primer capítulo se plantearon tres categorías para comprender el constructivismo de forma esquemática, fundamentadas en la participación activa de los intervinientes en el proceso educativo, la validación social del conocimiento y el sentido de utilidad que se le da a las construcciones cognitivas. Con fundamento en esto, en el segundo capítulo se planteó el aprendizaje basado en problemas (ABP) como una metodología que materializa el constructivismo en contextos específicos y que en el caso particular del derecho puede implementarse en los ejercicios de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior de las aulas.

La implementación del ABP en las aulas permite que los estudiantes tengan una participación activa, validen sus conocimientos y generen sentido de utilidad para sus aprendizajes, respondiendo al mismo tiempo a las categorías de la iusteoría del antiformalismo. Así, como consecuencia de la configuración de soluciones para una situación específica se reconoce que el derecho tiene una naturaleza abierta, pues puede ser complementado por múltiples fuentes y una de ellas son los estudiantes a través de la formulación de sus interpretaciones auténticas.

Sin embargo, debe considerarse que las interpretaciones auténticas no son derecho con la simple acción de formularlas, pues

se requiere aceptación general del conglomerado social que está regido por determinado sistema jurídico. Esta aceptación se puede dar en dos vías: desde el conglomerado social en conjunto a manera de consolidación del pluralismo jurídico o con la consagración normativa por parte de autoridades legitimadas para tal fin, las cuales trascienden al legislador tradicional y, entre otros, pueden ser los jueces constitucionales. De esta forma, se deben generar estrategias para que la construcción de interpretaciones auténticas que se generan en el aula, trasciendan las categorías de la educación formal para generar transformaciones sociales.

Una de estas estrategias de transformación social son las clínicas jurídicas, muchas de las cuales se adscriben al derecho de interés público. En este sentido, el presente capítulo tiene por objetivo demostrar que las clínicas jurídicas permiten que las interpretaciones auténticas que se formulan desde la academia puedan generar transformaciones sociales con la materialización de las características del antiformalismo en contextos específicos. Para alcanzar este objetivo se tendrá esta estructura de razonamiento: primero, se determinará cómo la interpretación auténtica se consolida como una posibilidad de crear derecho desde las aulas y responder así al compromiso antiformalista exigido a la educación jurídica por los postulados constitucionales actuales. A partir de aquí, se establecerá que las clínicas jurídicas aseguran que la creación del derecho que se hace en las aulas tenga un impacto a nivel del sistema jurídico, para lo cual se estudian los presupuestos teóricos, los problemas que deberían solucionar las clínicas y las estrategias para materializar una clínica en un contexto educativo específico. Se seguirá implementando un enfoque de investigación socio-crítico, con un enfoque cualitativo.

### **La posibilidad de crear derecho desde las aulas**

Como se ha hecho evidente hasta este punto, las metodologías constructivistas permiten que el derecho se pueda complementar con interpretaciones auténticas. Sin embargo, el aprendizaje basado en problemas parece estar limitado a una serie de pruebas de desempeño artificiales o simuladas, que no generan un impacto significativo en el sistema jurídico en general. Así, se afirma que “el debate acerca de la formación de los abogados ha de ser objeto de un tratamiento científico y profundo” (Lazo,

2011, p. 261). Por lo mismo, para que la interpretación auténtica trascienda los límites del aula de clase requiere que sea aceptada y, en consecuencia, que sea apropiada por determinado sistema jurídico. De lo contrario, los parámetros de normalidad establecidos por la ley tradicional continuarán siendo los mismos y no se generan cambios significativos en el ámbito social. En este sentido, se pronuncia López (2016b):

En Colombia (y, en general, en América Latina) seguimos produciendo mucha doctrina jurídica sobre el Derecho en su versión preinterpretada. Mostramos a nuestras audiencias (adentro y afuera de las facultades de Derecho) el diseño institucional de la Constitución y de los diversos códigos y normas. Pero tenemos menos investigación y seguimiento sobre la forma que asumen esas instituciones en su funcionamiento, en las configuraciones que asume el derecho posinterpretado (p. 218).

No quiere decir esto que no tenga sentido de utilidad para los estudiantes, pues sí lo tiene en su esfera personal de formación. Sin embargo, no tiene sentido de utilidad inmediato y directo para la sociedad en su conjunto, la cual se debe consolidar como beneficiaria última del proceso de enseñanza y aprendizaje; “se puede demandar que en las escuelas y facultades de derecho se creen los espacios propicios para generar debate y no solamente para las exposiciones solitarias de los profesores” (Carbonell, 2011, p. 20). El aprendizaje basado en problemas, como se hizo evidente, contribuye a la consolidación de competencias en los estudiantes desde y para su realidad, pero no necesariamente para el conglomerado social en conjunto del cual hace parte el mencionado interviniente. Así, se procede a reivindicar la necesidad de crear derecho desde las aulas a través de la aceptación de las interpretaciones auténticas que se formulen.

### **A. La aceptación de la interpretación auténtica**

Como se hizo evidente en las categorías del constructivismo antes presentadas, la simple formulación de una propuesta no es suficiente para ser derecho, sino que requiere de la validación social; “en muchos casos se reclama la presencia del derecho y su autoridad para que intermedie y arbitre disensos y vaya construyendo acuerdos sociales más amplios” (López, 2016b, p. 217). En el caso del derecho, para crear normas jurídicas no basta

con que la validación social se haga en un contexto educativo, sino que este trabajo se debe extrapolar a otras esferas capaces de aceptar las nuevas interpretaciones como fuentes del derecho; “la forma final que asuman estos discursos y doctrinas es fundamental para la sociedad entera porque sirve de espejo a sus dinámicas y a sus posibilidades y límites intelectuales y morales: son productos de sus disensos, pero también de su ánimo cívico de construir consensos, aunque sean parciales” (p. 217). Se trata de un trabajo complejo, pues la experiencia pedagógica debe constituirse en una prueba de desempeño auténtica<sup>26</sup>. Esta dinámica de aceptación no implica una vuelta al formalismo, pues las normas no necesariamente son aceptadas por las fuentes del derecho tradicional, es decir, no necesariamente se constituyen en leyes. Por el contrario, sigue reconociéndose la multiplicidad de fuentes propia del antiformalismo, pero que debe ser aceptada por el grupo que se va a regir por tales normas (o al menos por quienes tienen el poder de hacer aplicables las mencionadas interpretaciones)<sup>27</sup>.

La aceptación de las interpretaciones auténticas se puede dar a través del sistema jurídico “oficial” o el establecido a través del Estado y también a través de otros sistemas jurídicos que se relacionan con el mismo a través de la teoría del pluralismo jurídico (De Lourdes, 2001). No quiere decir esto que el pluralismo jurídico permite necesariamente que haya distintas nor-

---

<sup>26</sup> Las pruebas de desempeño auténticas corresponden a una forma de aprendizaje y evaluación que contempla en sí misma la realidad del contexto en el cual se aprende. Es un nivel avanzado de las pruebas artificiales y simuladas que se desarrollarán a lo largo de este capítulo.

<sup>27</sup> Un sector de la academia cuestionaría este planteamiento según el cual se requiere aceptación de las interpretaciones auténticas para que sean derecho. Se señalará que el sistema jurídico en general no debe avalar las normas propias de la autonomía de la voluntad, pues en últimas se estaría regresando a un argumento formalista. Sin embargo, el argumento que se propone acerca del antiformalismo no aboga porque todo sea derecho, sino que sea derecho aquello que sea producto de un acuerdo social. Se supera el argumento formalista al considerar que existen múltiples fuentes y no solamente la ley, las cuales tienen la vocación suficiente para asegurar que sea derecho. En el caso de las clínicas jurídicas como estrategia de formación, se acude a través de su trabajo en la mayoría de ocasiones a los jueces para que sean ellos quienes reconozcan derechos y amplíen el marco normativo. En cualquier caso, se recuerda que no toda convención generada a través de procesos creativos debe ser derecho, pues en últimas esta área del conocimiento es una construcción social.

mas que lleguen a ser contradictorias entre sí y se constituya un entramado jurídico de imposible coexistencia. Por el contrario, el pluralismo jurídico permite que en el marco general de unos acuerdos mínimos (gran parte de los cuales son los acuerdos constitucionales en los Estados de occidente) se tenga la posibilidad de reconocer la diferencia (De Sousa, 1991). Estas diferencias se fundamentan en las características propias de los grupos sociales, cada uno de los cuales hace parte del conglomerado social denominado nación o términos análogos. Así, las interpretaciones auténticas reconocen la diversidad desde las características propias de determinadas personas, exigiendo reconocimiento del entramado estatal en conjunto. En el caso colombiano se señala:

El debate del pluralismo jurídico está de moda en Colombia a partir de que el Estado reconoció la existencia de otras formas jurídicas diferentes a la oficial, o mayoritaria [...] Este debate alude a la existencia de ‘otros derechos’ o de otras formas jurídicas junto al derecho estatal, que coexisten unas veces armónicamente, otras en conflicto pero, en cualquier caso, siempre con independencia al derecho estatal. Así, el pluralismo jurídico, como afirmaba el sociólogo francés J. P. Proudhon, es el resultado del pluralismo social. El derecho es el resultado de la acción social, por eso la existencia de diferentes formas sociales tiene como una de sus consecuencias la diversidad de sistemas jurídicos (Fajardo, 2003, pp. 114-115).

Lo que se espera, es que todas estas posibilidades auténticas de regulación puedan hacer parte efectiva del sistema jurídico con características reales de pluralidad (De Sousa, 1988). He ahí la relevancia del antiformalismo: la multiplicidad de fuentes trasciende la ley pura y dura, para dar cabida a posibilidades múltiples dentro de marcos generales. Se rompen de esta forma los parámetros de normalidad establecidos por grupos específicos que ostentaron el poder para establecer las normas existentes y catalogadas como legítimas (De Lourdes, 2002). A manera de ejemplo: si se analizan las condiciones de los integrantes del Congreso de la República de Colombia, históricamente han pertenecido a grupos denominados como de primera categoría, es decir, con mayores privilegios jurídicos que otros. La mayoría de congresistas a lo largo de la historia han sido hombres, “blancos”, católicos, heterosexuales, de clase media alta o alta, de sectores

mayormente urbanos, entre otras características. Por lo mismo, no es extraño que también históricamente hayan sido las mujeres, los indígenas, las negritudes, las religiones distintas a la católica, minorías sexuales, pobres, sectores campesinos y rurales, entre otros similares, los que tienen menores posibilidades de acceso a las oportunidades utilizando el derecho como posibilidad de realización (Lemaitre, 2009).

Es ahí cuando la construcción de interpretaciones auténticas que favorezcan a estos grupos toma relevancia, pues se requerirá desarrollar estrategias para que dentro del marco constitucional general tengan reconocimiento de derechos a través de la aceptación de las nuevas posibilidades jurídicas; “el asunto no es solo de claridad, precisión y sutileza jurídica y filosófica, sino de lucha política; de la construcción de una sociedad más igualitaria en donde la dignidad de todas las personas sea efectivamente protegida” (Bonilla, 2010, p. 200). Es una tarea inacabable, pues siempre existirán grupos excluidos de los parámetros de normalidad establecidos por el derecho. Pero esto no significa que deba ser ignorado, pues la construcción, validación y aceptación de interpretaciones auténticas de forma permanente asegura que el derecho tenga una naturaleza cambiante y sea coherente con las dinámicas sociales que se presentan día a día; la sociedad siempre irá un paso adelante del derecho, por lo cual deben existir herramientas para que el derecho sea capaz de actualizarse y responder a la realidad que vive el conglomerado social.

En este punto surge una crítica, la cual consiste en que el marco general al cual se hace referencia también fue construido por un grupo que ostentó el poder de hacer normas jurídicas en su momento. Por esta razón, se puede afirmar que lo que se hace con la aceptación de las interpretaciones auténticas es legitimar el poder de quienes inicialmente establecieron los marcos normativos para el reconocimiento de derecho. Sin duda alguna esta crítica tiene gran fuerza argumentativa, pero se puede entender que más que legitimar al grupo poderoso es aumentar las posibilidades para que grupos diversos formen parte de ese marco y consecuentemente tengan la posibilidad de ser reconocidos; “el argumento es no que haya consensos específicos entre los diferentes movimientos y organizaciones, sino que de manera difusa el humanismo se convierte en un mínimo común denomi-

nador entre concepciones jurídicas y políticas distintas sobre el contenido específico de los derechos” (Lemaitre, 2009, p. 391). Lo que se hace no es legitimar los parámetros de normalidad inicialmente impuestos, sino ampliar los mismos desde la pluralidad de la interpretación auténtica. Los grupos inicialmente excluidos no deben propender por acoplarse a instituciones y conceptos que no están hechos para ellos inicialmente, sino que deben estar en la capacidad de crear instituciones que bajo parámetros de igualdad, equidad y otros principios aceptados de manera generalizada puedan tener un reconocimiento de sus propias características. No tiene mucho sentido obligar a un grupo poblacional a que se acople a realidades que no responden a su condición, sino que el derecho debe estar en la capacidad de generar esas realidades que reconozcan la diferencia desde su misma formulación<sup>28</sup>.

Se trata de un ejercicio similar al que sucede con los sitios de producción y los sitios de recepción descritos por López (2004) y retomados por Cely (2014), pero que en este caso se denominarán autoridades de producción y operadores de recepción. Se considera que quienes están legitimados para crear normas jurídicas legítimas son las autoridades productoras y los operadores deben recibirlas, sin la posibilidad de hacer creaciones desde su realidad. Este proceso de trasplante lo describe Daniel Bonilla (2009):

La literatura sobre las causas, dinámicas, estructura y consecuencias de los trasplantes jurídicos se ha concentrado en un modelo “simple” que tiene las siguientes tres características: en primera instancia, en relación con los agentes, la estructura conceptual que domina este tipo de producción académica parte de la base de que tanto el exportador como el importador de derecho son claramente identificables, que éstos se encarnan en gobiernos que actúan en nombre y representación de Estados y que el sistema jurídico del país receptor es dependiente o menos

---

<sup>28</sup> Téngase en cuenta que esto no significa que los grupos poblacionales deban quedarse esperando indefinidamente una institución propia y acorde a sus necesidades, pues en algunos casos la vulneración de los principios de igualdad llega a tal punto que es insostenible un déficit de protección. Por lo mismo, se puede optar, a falta de una mejor solución, por ampliar las instituciones ya existentes para propender en cierta medida por asegurar protección y cabida para múltiples interpretaciones auténticas. Un ejemplo de esto puede ser consultado en el artículo de investigación planteado recientemente por Perilla (2015c).

desarrollado que el del emisor; en segunda instancia, en relación con el objeto transferido, asume que éste es usualmente un conjunto de reglas jurídicas y que el objeto trasplantado no sufre ningún tipo de cambio en el Estado receptor; en tercera instancia, frente a las dinámicas del trasplante, presupone que el intercambio entre países se da en una sola vía –del Estado emisor al Estado receptor–, que el derecho recibido reemplaza al derecho preexistente o llena una laguna que había sobre la materia en el sistema jurídico receptor, e implica una promulgación formal y, por tanto, se da en un momento preciso y claramente identificable (p. 14).

No obstante, se generan los siguientes cuestionamientos: “¿Por qué ha de pensarse que los sitios de recepción están llamados a ser meros reproductores miméticos de lo que otros han dicho? ¿Por qué los sitios de recepción deberían propender por enmarcarse dentro de parámetros de corrección y normalidad establecidos por los sitios de producción?” (Perilla, 2013, p. 7). La respuesta a estas preguntas se fundamenta en Bloom (1995), quien reivindica la labor de los receptores a través del término *misreading*<sup>29</sup>, al reconocer que esta es una de las pocas vías con las cuales cuentan los receptores para propender por alcanzar originalidad en sus producciones cognitivas. Sobre el particular se señala:

Este proceso no debe ser tachado de incorrecto o anormal con cargas negativas, toda vez que parafraseando a Bloom (1995), en últimas resulta ser el único medio para asegurar originalidad en las lecturas presentes y futuras; nada podría ser considerado como original sin estar adscrito a una cadena traslaticia de procesos consecutivos de mutación de teorías. De esta manera, la mutación de teorías es el medio idóneo para crear teoría, dado que el alcance y apropiación logrados hace que no se trate de la teoría original sino de una innovación (Perilla, 2013, p. 7).

---

<sup>29</sup> Se trata de un término que no tiene una traducción exacta al español y, por el contrario, “este término inglés encuentra múltiples posibilidades de producción al español (mala lectura, leer mal, lectura errónea, lectura personal, lee mal, mal lectura, transmutación, transformación, transversión, tergiversación, lectura tergiversada, entre otras) y todas ellas tienen cargas subjetivas fuertes al momento de ser usadas. Sin embargo, no se entrará en el debate conceptual de cuál de todas las traducciones se usará, por el contrario, se seguirá utilizando el conjunto de palabras ‘proceso de mutación de teorías’ en el momento de referirse al asunto en cuestión” (Perilla, 2013, p. 7).



En el caso de la interpretación auténtica, la misma es realizada por sujetos distintos al legislador tradicional y desde una perspectiva formalista sería tachado de incorrecto o anormal. Pero las interpretaciones auténticas pueden representar originalidad suficiente, rompiendo los parámetros de normalidad de lo históricamente establecido (e incluso impuesto) y abriendo de esta forma posibilidades creativas a nuevos operadores jurídicos.

El lector debe advertir en este punto que está ante un avance teórico, como quiera que se rompen los parámetros de normalidad del ‘deber ser’ propio de los sitios de producción, de tal suerte que lo que no se inscriba en estos ya no puede ser tachado de incorrecto o anormal. Por el contrario, las ideas mutadas generan nuevas teorías, las cuales a su vez constituyen nuevo conocimiento y no deben perseguir una aspiración utópica de corrección o normalidad (Perilla, 2013, p. 7).

En este sentido se pronuncia Cely (2014) al señalar que “la iusteoría periférica como representación tiene un potencial hermenéutico muy valioso e insustituible en tanto que hace algo visible más allá de lo que es representado” (p. 40). Así, los operadores jurídicos que producen interpretaciones auténticas están haciendo visible aquello que no podía ser tenido en cuenta de otra manera. Existe una posibilidad creativa alta que no había sido evidenciada por quienes ostentan el poder desde su rol productor, por lo cual ciertos casos requieren del compromiso conjunto para generar una aceptación<sup>30</sup>. En tal sentido retoma la propuesta Cely (2014): “haría falta pensar la

---

<sup>30</sup> Adviértase como crítica que “pretender que la teoría impura tiene por sí sola el potencial de fortalecer los sitios de recepción desconoce que la falta de reconocimiento no es sólo resultado de la falta de autoestima y por eso no da cuenta de los muchos intentos fallidos de latinoamericanos con sobrada autoestima en el logro de ese reconocimiento. Se podría decir que el texto ofrece tres alternativas para justificar cómo las ganancias en autoestima podrían generar reconocimiento. Una alternativa es la de presentar las transmutaciones como ‘aportes’ de algo innovador al debate. Esto exige, hasta cierto punto, que lo latinoamericano se exotice. Es una alternativa que, como ya lo hemos señalado, el autor rechaza de manera explícita. La segunda alternativa es sostener que el ejercicio de análisis y descripción de las transmutaciones locales hace un aporte en términos científicos. A pesar de que la teoría impura propone una aproximación distinta, ya otros han intentado recorrer el camino del ‘aporte científico’ sin haber recogido los frutos del reconocimiento y del diálogo con la teoría del derecho transnacional. La tercera alternativa es la de generalizar la experiencia de frustración que relata el autor en su intervención en los sitios de producción por sus

relevancia práctica del carácter especulativo de la teoría periférica a partir de casos concretos (ejemplos)” (p. 41). Razón por la cual, a continuación, se plantearán las clínicas jurídicas como una posibilidad metodológica para dar aceptación, y con ella sentido de utilidad generalizado para el conglomerado social que se rige por un sistema jurídico, a las interpretaciones auténticas que se construyen desde las aulas de las Facultades de Derecho<sup>31</sup>.

No basta con quedarse debatiendo problemas en las Facultades de Derecho a través del ABP, sino que para que el derecho pueda ampliar su marco de protección se requiere entender a la educación como una herramienta de transformación social. Esta transformación permitirá que grupos poblacionales no reconocidos formen parte del nuevo parámetro de protección y de esta forma el sistema jurídico materialice sus aspiraciones teóricas de pluralidad, igualdad, diversidad, equidad, entre otros principios propios de los

---

lecturas subestándar de autores prestigiosos e imputarle a la teoría impura la capacidad de contribuir a superar dicha frustración. El problema con este argumento es que la experiencia de la frustración y de la autoestima en contextos académicos es tan personal que difícilmente se entiende cómo un ejercicio como el de la teoría impura puede ser liberador. Podría ocurrir todo lo contrario: el estudiante latinoamericano empoderado por la teoría impura puede sufrir una enorme frustración al descubrir que se ha visto privado de estudiar otros cánones o que ha ensalzado autores menos interesantes que otros” (Alviar y Jaramillo, 2009, pp. 113-114).

<sup>31</sup> Siguiendo la lógica del trasplante se puede considerar que las interpretaciones auténticas, entendidas como malas lecturas, pueden ser entendidas como estrategias para manipular lo ya existente para buscar avalar las realidades propias. Los grupos subordinados y discriminados utilizan las normas existentes que fueron creadas por grupo poderosos para lograr fundamentación de sus propias pretensiones. Así se puede considerar que “muchas veces, actores principales de la novela jurídica latinoamericana se apoyan en alguna teoría del derecho con el único o principal objeto de manipularla, poniéndola al servicio de las decisiones que quieren apoyar, y que intuyen sedientas –por carentes– de algún sustento intelectual” (Gargarella, 2009, p. 169). Sin embargo, este es un llamado a garantizar los parámetros de normalidad históricamente impuestos y a perpetuar dinámicas tradicionales bajo el entendido que las demás son manipulaciones incorrectas de lo que debería ser. Para el reconocimiento de derechos es posible utilizar las herramientas existentes en un sentido diferente al que se encuentra normalizado, porque más allá de su carácter correcto se exige un carácter coherente con las dinámicas propias de cada contexto. En este sentido, resulta valioso malinterpretar los cánones tradicionales desde un contexto específico, para generar innovaciones imperativas para determinados conglomerados sociales.

ordenamientos contemporáneos. Una estrategia de transformación desde la educación son las clínicas jurídicas, las cuales son conformadas por grupos de estudiantes de derecho que junto a un grupo de monitores y profesores utilizan las herramientas que conocen para que sus interpretaciones auténticas sean aceptadas como parte del sistema jurídico.

Pensar en la manera en la cual se pueda formar a estudiantes de derecho con parámetros que le permitan atender las demandas de su realidad social, política y económica, es un reto importante, pero lo es aún más, dotarlos de los elementos necesarios para que las enseñanzas teóricas se reproduzcan en la práctica, para que asuman la realidad como una cotidianidad de la cual no son ajenos y a la que tienen mucho que aportar porque tiene los instrumentos para incidir en ello. La enseñanza clínica es precisamente eso: de un lado, propone unos parámetros de educación legal que distan de la enseñanza clásica del derecho, rompiendo el esquema de lo magistral para entrar en escenarios reales, de contacto con la práctica y apuesta por la aplicación de los conocimientos adquiridos en la carrera y, de otro lado, pone al estudiante de cara a su realidad, para mostrarle que a partir de sus conocimientos puede hacer grandes aportes para la solución de problemas reales, pero más allá de eso, para mostrarle la proyección social de su profesión y su responsabilidad con la sociedad en la cual está inmerso (Torres, 2013, p. 709).

En este sentido, las clínicas jurídicas permiten que los procesos de formación en las Facultades de Derecho no se limiten a concepciones teóricas propias de enfoques educativos tradicionales, sino que adquieran sentido de utilidad para los estudiantes y para la sociedad en su conjunto. Se trata de una estrategia constructivista de alto nivel, que trasciende los ejercicios simulados para enfrentar al estudiante a la realidad de su sociedad. A continuación, se analizará el origen de esta estrategia de formación y se determinarán lineamientos para lograr su implementación desde una perspectiva constructivista adscrita a la iusteoría del antiformalismo.

### **Origen e implementación de las clínicas jurídicas**

Las clínicas jurídicas han sido entendidas desde la pedagogía como una estrategia esencialmente constructivista y desde el derecho como una herramienta evidentemente antiformalista; “la enseñanza clínica del derecho

surge como reacción a la educación tradicional y formalista del derecho” (Castro, 2006, p. 177). Aunque existen múltiples referencias sobre el origen de las clínicas jurídicas, la mayoría de ellas coinciden al afirmar que surgen en las Facultades de Derecho de Estados Unidos en las últimas décadas del siglo XIX. Esta estrategia nace en atención a los intereses y necesidades de los estudiantes por darle sentido de utilidad al derecho, para trascender la mera lectura de libros y propender de esta forma por resolver situaciones sociales concretas de alto impacto. Se cuestiona el para qué de la educación jurídica si no puede generar posibilidades de colaboración a la sociedad; se trascienden las preguntas básicas para llegar a entender por qué y para qué estudiar derecho.

Esta innovación resulta especialmente importante pues rompe los esquemas curriculares tradicionales, en virtud de los cuales el proceso educativo debe estar dado por un plan claramente establecido y una serie de estrategias de medición para determinar si se alcanzaron unos objetivos específicos. De esa concepción tradicional es que surgen planes de estudio estáticos, que pretenden mostrar el conocimiento como algo acumulativo y escalonado, en virtud del cual existen prerequisites claramente establecidos y no hay mayor posibilidad de aplicar la flexibilidad y autonomía total de quien aprende. Como respuesta a esto, las clínicas jurídicas nacen sin centrarse en la asignación de una calificación y tampoco hace parte del plan de estudios obligatorio, por el contrario, es una decisión libre y voluntaria de querer entender la formación jurídica desde otra perspectiva (Quigley, 1995). Ciertos estudiantes deciden consolidar otras estrategias curriculares complementarias a la formación entendida como obligatoria, por lo cual no representa una ganancia para ellos en términos de educación tradicional. Sin embargo, la utilidad sí trasciende las categorías esperadas de la educación de la época para aportar a la vida de los estudiantes y a la sociedad en conjunto.

Es particularmente relevante este origen, pues resulta ser un diseño curricular surgido desde y para quienes se entendían como los sujetos pasivos del proceso de enseñanza para esa época; se debe recordar que en aquel momento histórico aún se aplicaban los principios de formación del enfoque tradicional. Se trató de un ejercicio de confianza en sus propias

necesidades e intereses, para formular alternativas que luego serían consideradas como valiosas para generar aprendizajes. Si se lleva a los términos del antiformalismo, las clínicas jurídicas surgen desde una fuente diferente a los diseñadores tradicionales del currículo y materializa en sí mismo una interpretación auténtica de lo que se considera que debe ser el proceso de formación de los abogados. Sin lugar a dudas, es un ejemplo de cómo los estudiantes tienen la posibilidad de generar innovaciones educativas.

Por lo anterior, y siguiendo la propuesta de Gimeno (2007) consistente en que el currículo debe responder a una concepción que relacione la práctica con la teoría, los diseños curriculares deben asegurar la vinculación permanente de los intereses, las necesidades y, en consecuencia, las exigencias de los estudiantes. Sobre el particular se refiere Tyler (1973), retomando lo señalado en capítulos anteriores, quien empieza a plantear una revolución frente a cómo generar procesos de formación con mayor utilidad. No obstante, no se debe recaer tampoco en la tiranía del querer hacer de los estudiantes, sino que se debe validar su posición (no anular, sino tener en cuenta de manera efectiva junto a otras) en relación con las percepciones de los docentes, el medio educativo (conformado por directivos, reglamentos, entre otros), los expertos en la disciplina que se enseña y los expertos en currículo. Es una adaptación de la propuesta democrática de Posner (2005), que permite superar la concepción curricular impositiva en la cual se contrata a un experto en currículo para que haga los diseños para una institución y todos los demás sujetos se deben acoplar a la misma.

Siendo así, las Facultades de Derecho desde su propuesta de las clínicas jurídicas se constituyen en unas de las pioneras de la transformación del enfoque tradicional<sup>32</sup>. Fueron sus estudiantes quienes desde tiempo atrás

---

<sup>32</sup> Adviértase que las Facultades de Derecho no son las pioneras en la transformación educativa, pues mucho tiempo atrás las Facultades de Medicina tienen un fundamento constructivista mucho más arraigado. No se entiende que el médico pueda estar formado solamente por la teoría y la repetición de la misma, pues debe aplicar sus conocimientos en situaciones reales, es decir, atendiendo pacientes. Ahora bien, esa aplicación está guiada, pero no determinada, por los docentes asegurándose que es un ejercicio responsable de la profesión. En el mismo sentido se ha entendido recientemente en Colombia la formación de docentes, por lo cual desde el nivel de administración nacional se ha determinado que las prácticas deben ser un denominador común desde los primeros semestres. No se aprende a ser un buen profesor estudiando

contribuyeron a pensar una nueva perspectiva de cómo enseñar y aprender, siendo coherente en gran medida con los avances teóricos que en materia de pedagogía existen actualmente. Lo que resulta cuestionable es que a la fecha, y a pesar de las innovaciones iniciadas desde el siglo XIX, una gran mayoría de las Facultades de Derecho siguen teniendo enfoques marcadamente tradicionales; por regla general, las clases de derecho consisten en la transmisión que hace el docente de los contenidos de una materia y la evaluación de conocimientos puntuales para determinar si se aprueba el curso específico. Pese a esto, la propuesta de innovación educativa a través de las clínicas jurídicas está vigente y a través del desarrollo histórico han venido tomando mayor prevalencia. En este sentido se refiere Torres (2013):

Las clínicas jurídicas surgen en las Facultades de Derecho de Estados Unidos a finales del siglo XIX, por medio de estudiantes que de forma voluntaria acudían a grupos de trabajo que planteaban dicha metodología de enseñanza [...] Es en 1893, en la Escuela de Derecho de la Universidad de Pennsylvania, cuando por primera vez comienza a incorporarse el trabajo clínico al currículo de un programa de Derecho. Ya para los años 30, empezaron fuertes movimientos clínicos que criticaban la enseñanza tradicional y magistral del derecho en las facultades de derecho en Estados Unidos (pp. 711-712).

Se evidencia de esta forma cómo una iniciativa que surge desde sujetos por excelencia subordinados en el enfoque educativo tradicional, toma fuerza después de un número plural de décadas en las cuales se logró aceptación general por parte de los encargados de hacer los diseños curriculares. En cualquier caso, el objetivo de las clínicas fue revolucionario para la época: entender una educación jurídica más real y acorde con el mundo existente fuera de las paredes universitarias (Álvarez, 2007).

---

los libros sobre cómo se debe enseñar y cuál es la mejor forma de generar aprendizajes, sino que estos conocimientos se deben apropiarse en situaciones concretas, es decir, el docente se hace enseñando a sus estudiantes. En esta lógica se debería pensar también el derecho, pues no es del todo coherente que los estudiantes se centren en aprender teoría si lo que harán en su profesión es resolver casos concretos. Por lo mismo, la educación jurídica debe permitir que el estudiante comprenda la teoría y la apropie a través de la aplicación de situaciones específicas. Se aplica de esta forma el objetivo educativo según el cual se debe enseñar y aprender según las exigencias que hará la sociedad en el futuro a ese estudiante.

Esto se hace evidente con la descripción que hacen los estudiantes de sus experiencias de formación a través de las clínicas jurídicas, los cuales han sido documentados así:

La experiencia clínica nos ha enseñado que para evidenciar las dudas, imprevistos y falencias del proceso educativo, y de esa manera obtener las herramientas jurídicas necesarias para contribuir en la solución de problemas, debemos enfrentarnos a la realidad “tenemos que estar ahí” (Palacios, 2014, p. 189).

El principio de estar ahí con la educación se remite a un origen común para las clínicas, el cual condensa Castro (2006) al señalar que:

Su origen se ha ubicado a partir de la publicación del artículo titulado “¿Por qué no un Abogado-Clínico?”, por el abogado Jerome Frank en 1933, en el cual critica la metodología de casos de Harvard y establece las pautas para el establecimiento de las clínicas jurídicas en las facultades de derecho (p. 177)<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Nótese que la propuesta de clínicas jurídicas cuestiona la propuesta de educación de los casos de Harvard, no porque sea incorrecta sino porque no representa absoluto sentido de utilidad para la sociedad en su conjunto. Si se sigue la delimitación incluida en el segundo capítulo, los casos de Harvard esperan por regla general una serie de respuestas predeterminadas por parte de los estudiantes. Sin embargo, sería mucho más valioso tener la posibilidad de solucionar problemas con múltiples respuestas no predeterminadas, donde lo importante se centra en el desarrollo de competencias más que en la apropiación de contenidos específicos. Ahora bien, se reitera que la educación jurídica no se puede limitar a resolver casos o problemas, sino que debe asumir el reto de ser una herramienta de transformación social de los parámetros de normalidad a los cuales se ha hecho referencia. Sobre la crítica al método de casos de Harvard también se refieren otros autores así: “la propuesta de un modelo educativo en los estudios jurídicos basado en la conexión con la realidad social y jurídica se atribuye a Jerome Frank, quien en un famoso artículo crítico con el mundo académico norteamericano de los años treinta, basado en la exposición de casos, exponía la necesidad de copiar de las facultades de medicina una enseñanza práctica real, que además repercutiese en la sociedad como sucedía con los dispensarios médicos. Desde esta crítica, a lo largo del siglo XX muy poco a poco se ha ido extendiendo este tipo de experiencia docente por el sistema universitario norteamericano” (Blásquez, 2006, p. 162).

Así, se coincide con la estructura argumentativa planteada en este capítulo, según la cual no basta con resolver casos o problemas simulados en el aula, sino que se debe hacer algo útil con los conocimientos jurídicos que son objeto de educación.

Bajo este entendido, y siendo consecuentes con el proceso de transformación educativa de la segunda mitad del siglo XX descrita en el primer capítulo, en los años sesenta las clínicas jurídicas se constituyeron en una regla ampliamente aceptada en la mayoría de Facultades de Derecho estadounidenses (Álvarez, 2007)<sup>34</sup>. Es particularmente interesante que la formación generalmente teórica del derecho, tenga espacios transformadores de las prácticas docentes y de la realidad social en la cual se encuentran inmersos los estudiantes. Así, se asegura que la formación universitaria también tiene una responsabilidad social y la evidencia histórica sugiere que una proporción de los estudiantes así lo reconoce.

No obstante, estas experiencias no fueron una regla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que en muchas ocasiones se consolidaron en experiencias aisladas al finalizar el plan de estudios (Qafisheh, 2012). Pareciera entonces que las Facultades de Derecho se esmeran por transmitir información en la mayor parte del tiempo y solo al final se permite que unos pocos participen en las actividades que adelantan las clínicas jurídicas; la mayor parte de las clases usan enfoques tradicionales y las clínicas jurídicas gozan de la característica de electividad. Pese a esto, sí es un gran avance que en el marco de una educación marcadamente tradicional se tengan espacios innovadores como las clínicas jurídicas.

Ahora bien, la estrategia de las clínicas jurídicas debió esperar mucho más tiempo para consolidarse en la tradición de la educación jurídica latinoamericana, específicamente en Colombia. Fue hasta la década de los noventa cuando se empezaron a consolidar referentes teóricos que documentaron estas prácticas en los mencionados contextos del sur, así se refiere Blásquez (2006):

---

<sup>34</sup> Sobre el tema específico se afirma: “de esa manera, hacia la década de los 60 y los 70, empezó a crecer este modelo de educación y las clínicas empezaron ‘como parte de un movimiento social donde los estudiantes querían usar el derecho como instrumento de cambio social y representar a personas de bajos recursos’ (Álvarez, 2007, p. 230)” (Torres, 2013, p. 712).



Este desarrollo teórico se perfecciona y alcanza un alto nivel en los 90, con la publicación del Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica, de 1991, y con el Informe de la Bar Association de 1992 *Legal Education and Professional Development: an Educational Continuum*, también conocido como el *Informe Macrate (MacCrate Report)* [...] desde la esfera universitaria norteamericana, a partir de los años 90, este tipo de actividad pedagógica se está implantando en América Latina, con muy buenos resultados, tanto desde el punto de vista académico como práctico (p. 162).

Es posible que antes de la década de los noventa se presentaran experiencias educativas basadas en clínicas jurídicas, pero su documentación no está suficientemente consolidada para asegurar que hubo un proceso de maduración y fortalecimiento antes de la década de los noventa a la cual se hace referencia.

En cualquier caso, todas estas iniciativas globales mantuvieron como denominador común que “el objetivo de la Clínica Jurídica es formar en competencias profesionales a los estudiantes de derecho y de otras disciplinas” (Palacios, 2014, p. 189). En el mismo sentido se refiere Abramovich (2007) al señalar que el objetivo de las clínicas jurídicas es “proveer al estudiante de técnicas de análisis y ciertas destrezas profesionales que sirvan de medios para aprender de su propia experiencia” (p. 100). Así, no se limita a conocer contenidos específicos, sino que se les da sentido en contextos específicos (se sugiere el desarrollo de competencias que vinculen los contenidos, con las actitudes y las habilidades). Y estos contextos específicos se refieren a situaciones concretas de interés público que requieren de un acompañamiento por parte de personas expertas en el área jurídica. De esta forma, surge el segundo objetivo de las clínicas jurídicas, consistente en proveer servicios legales con compromiso social y posibilidad de transformar la realidad (Puga, 2002)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Existen múltiples objetivos formulados alrededor de las clínicas jurídicas, pero es cuestionable que los mismos no entienden como centro de aprendizaje al estudiante, sino como objeto sobre el cual se debe desarrollar. En otras palabras, el sujeto de los objetivos no es el estudiante, sino que se indica qué es lo que debe hacer la institución o el docente en el estudiante. Un ejemplo son los objetivos educativos formulados por la Comisión para el Futuro de la Educación Clínica y que son retomados por Blázquez (2006) así: “a) Desarrollo de modos de organización y análisis para tratar

A partir del argumento planteado hasta este punto, y los referentes teóricos vinculados, se procederán a formular algunos de los objetivos educativos principales de las clínicas jurídicas. Se espera que quien aprende sea el centro del proceso de aprendizaje, por lo cual los objetivos buscan que como consecuencia de la participación activa de los intervinientes en el proceso de formación, los mismos puedan:

- Apropiar conocimientos desde la propia experiencia con la validación social a través de la aplicación de los mismos a situaciones concretas.
- Fortalecer el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio profesional en contextos específicos.
- Desarrollar el compromiso social al aplicar el derecho en las exigencias sociales a través de la prestación de servicios legales.

Así, para que se pueda desarrollar una labor de alta calidad en las clínicas se debe asegurar la participación activa de todos los intervinientes del proceso educativo, lo cual permite que los conocimientos se apropien con la validación social dándoles sentido de utilidad en situaciones concretas. Se reúnen de esta forma los imperativos constructivistas ya mencionados.

---

con situaciones desestructuradas. b) Proveer instrucción de habilidades profesionales. c) Enseñar los medios para aprender de la experiencia. d) Instruir a los estudiantes en la responsabilidad profesional. e) Exponer a los alumnos a las demandas y métodos propios del desempeño de un rol. f) Proveer las oportunidades para un aprendizaje colaborativo. g) Inculcar la obligación de prestar servicio a clientes insolventes, proveer la información acerca de cómo proceder en esa representación, y suministrar el conocimiento existente acerca del impacto del sistema legal en las capas más pobres de la sociedad. h) Proveer la oportunidad de examinar el impacto de la doctrina legal en la vida real y proveer un laboratorio en el que estudiantes y profesores analicen ramas particulares del Derecho. i) Desarrollo de una mentalidad crítica con las capacidades y limitaciones de los abogados y del sistema legal” (pp. 163-164). Se evidencia así que lo que se espera es que los profesores y las universidades prevean, enseñen, expongan e inculquen en el alumno determinados conocimientos o herramientas. Y cuando los objetivos se refieren a los estudiantes no se formulan en infinitivo, sino que se hace un sustantivo como “desarrollo” que desconoce la presencia real de los estudiantes. Es una práctica común que debe ser reevaluada en la formulación curricular que pretende romper los esquemas de la educación tradicional.

Además, a partir del ejercicio anterior y de forma transversal se pueden fortalecer competencias necesarias para el ejercicio profesional como la investigación, la argumentación, la solución de conflictos, entre otras. Para finalmente asegurar que haya un desarrollo en cada participante del compromiso social que tiene el derecho con la sociedad y que hace tanta falta en contextos actuales.

Con esta delimitación sobre el origen y los objetivos de las clínicas jurídicas, se procederá a analizar cuáles son y cómo seleccionar los problemas sociales que se pretenden resolver con esta estrategia pedagógica particular; para poder alcanzar los objetivos se requiere de un material apropiado. Por lo mismo, y siguiendo lo expuesto acerca del material en el segundo capítulo, se establecerán las características principales para seleccionar y construir los problemas sociales que se analizan con las clínicas jurídicas. A partir de esta información será posible describir la estrategia para materializar todos estos postulados en el caso puntual de las Facultades de Derecho.

### **A. El problema social que requiere solución**

Elegir el material que servirá como base para el trabajo de la clínica jurídica es uno de los aspectos que requieren mayor atención, pues del mismo depende en gran medida el compromiso y la participación de los intervinientes en el proceso. Puede tener naturalezas diversas cada uno de los materiales que vayan a abordarse, pues pueden ser en interés general o particular, en cualquier área del derecho (privado, laboral, penal, constitucional, administrativo o una confluencia de estos con muchos otros), recaer sobre personas naturales, privadas o indeterminadas, entre diferentes posibilidades adicionales. La forma de elección del material dependerá en gran medida de la concepción curricular que se tenga, sobre las cuales se refiere Gimeno (2007) así:

- “El curriculum como suma de exigencias académicas” (p. 46): bajo esta concepción el docente a cargo de la clínica escogería la situación que se debe resolver y los estudiantes acatarían su instrucción. El fundamento básico es que los estudiantes están supe- ditados a las indicaciones de un sujeto superior, primando el diseño curricular proveniente del docente y no la posición específica de los

estudiantes. Su fundamento contraviene con la idea de transformación social que se ha planteado, pues:

Estas concepciones más bien formalistas y académicas han arraigado profundamente en la ordenación del sistema educativo [...] el currículum se concreta en el syllabus o listado de contenidos. Al expresarse en estos términos, es más fácil de regular, controlar, asegurar su inspección, etc. Que en cualquier otra fórmula que contenga consideraciones de tipo psicopedagógico (p. 46).

Si bien es una opción posible, es cuestionable el hecho de que la situación a resolver sea una imposición dentro de un contexto que ha querido superar este tipo de enfoques tradicionales.

- “El currículum: base de experiencias” (p. 48): en este caso serían los estudiantes quienes determinen de manera independiente y autónoma cuál sería el material sobre el cual se debe proceder a trabajar. Pero esta decisión no es arbitraria, sino que se fundamenta en sus necesidades y exigencias próximas; los casos se pueden referir a situaciones personales o familiares que están atravesando. De esta forma, se le da sentido de utilidad a la clínica jurídica pero con un sentido limitado desde la perspectiva de la transformación social y su impacto en el sistema jurídico. Esta concepción se fundamenta en que “las necesidades del alumno, tanto desde el punto de vista de su desarrollo como de su relación con la sociedad, pasan a ser puntos de referencia en la configuración de los proyectos educativos” (p. 49). Como nada en educación es negativo o positivo, se debe evaluar la pertinencia de solucionar este tipo de situaciones particulares en una experiencia académica como las clínicas jurídicas.

- “El legado tecnológico y eficientista en el currículum” (p. 52): esta concepción fue retomada en el primer capítulo y consiste en la imposición de intereses y necesidades externas al contexto educativo particular. En este caso se deberá delimitar el contexto del cual se trate: puede que el contexto sea el salón con sus estudiantes, caso en el cual las directivas serían quienes imponen el material a trabajar; también puede ser que el contexto sea la institución educativa en

general, de suerte que la imposición se da por parte de benefactores o entidades administradoras del mismo. En cualquiera de estas condiciones, el material objeto de trabajo sería impuesto por un actor externo al contexto educativo que gestionará su solución. Esta concepción es ilustrada así: “el gestor piensa, planifica y decide; el operario ejecuta la competencia puramente técnica que se le asigna, de acuerdo a los moldes de calidad también establecidos desde fuera y de forma previa a esta operación” (p. 54). En ocasiones las condiciones institucionales exigen responder a unas exigencias o compromisos que trascienden la autonomía de los participantes en la clínica, pero en cualquier caso se puede presentar un problema en la motivación para desarrollar la actividad.

- “El puente entre la teoría y la acción: el curriculum como configurador de la práctica” (p. 56): se trata de una de las concepciones esperadas para modelos constructivistas como el que se presenta, pues vincula los diferentes actores en la selección del material; específicamente docentes y estudiantes. Se esperaría que como consecuencia de una plenaria, en la cual todos los intervinientes tengan la posibilidad de proponer las situaciones sobre las cuales se trabajará y elegir conjuntamente una o varias de ellas. No se debe confundir esta actividad con que el docente lleve una lista de materiales para que los estudiantes elijan entre esas posibilidades preestablecidas por ellos, pues en últimas también se vuelve a la primera de las concepciones descritas. Se espera que con la participación activa de todos, se llegue a un acuerdo sobre cuál situación se ha de resolver. Se responde a una perspectiva de dialéctica teoría-práctica el cual es comprendido como “un esquema globalizador de los problemas relacionados con el curriculum, que, en un contexto democrático debe desembocar en planteamientos de mayor autonomía para el sistema respecto de la administración y del profesorado para modelar su propia práctica”. Por lo mismo, esta concepción se configura como “el discurso más coherente para poner en relación los diferentes círculos de los que proceden determinaciones para la acción pedagógica” (p. 56). Estos círculos se refieren a estudiantes, docentes y en general a los intervinientes en el proceso de formación. Por lo

mismo, y siendo consecuentes con los imperativos constructivistas adscritos al antiformalismo, esta sería una de las concepciones más convenientes para seleccionar el material alrededor del cual se trabajará en la clínica jurídica<sup>36</sup>.

Una vez se ha decidido cómo seleccionar el material, se debe considerar desde una perspectiva pedagógica cuál es el más apropiado. Sobre el particular se debe considerar que las clínicas jurídicas exigen la utilización de pruebas de desempeño (también llamadas alternativas), pues un problema social trasciende las categorías de educación tradicional. Téngase en cuenta que autores como Reynolds, Livingston y Willson (2006) se refieren a las pruebas de desempeño como actividades en las cuales son puestas a prueba las competencias de los estudiantes con un objetivo educativo fundamentado desde y para la realidad de cada grupo. Por su parte, McMillan (2001) reconoce que son medios de evaluación para que los participantes tengan la posibilidad de crear productos, construir respuestas o hacer presentaciones a través del uso de competencias. Se evidencia de estas definiciones que son coherentes con el modelo constructivista, pues exigen saber hacer en un contexto con sentido a través de la puesta en práctica de actitudes, habilidades y contenidos.

Siguiendo a Reynolds, Livingston y Willson (2006), las pruebas de desempeño tienen tres características principales: reflejan de manera cercana las exigencias de la vida real y sus aplicaciones, involucran múltiples criterios de evaluación y conllevan la necesidad de implementar una eva-

---

<sup>36</sup> En esta propuesta surgen dos conceptos fundamentales: lo participativo y lo democrático del proceso de propuesta y selección de los materiales. Se refiere a participativo el hecho de poder hacer propuestas desde diferentes fuentes, sin limitarse a una en particular; todos participan en la postulación de situaciones que pueden ser analizadas. Por su parte, lo democrático se refiere a cómo seleccionar entre las diferentes propuestas el material sobre el cual girará el trabajo. Ahora bien, es importante considerar que como en la mayoría de procesos democráticos podrá haber algún participante que no esté de acuerdo con la decisión de la mayoría. Las razones pueden ser variadas y la mayoría de ellas respetadas. En estos casos es recomendable confirmar con el participante si desea participar y en caso negativo generar estrategias alternas o permitir que se retire del proceso. No es conveniente generar dinámicas impositivas a los estudiantes y menos tratándose de una experiencia educativa con las aspiraciones de transformación propias de este caso.

luación subjetiva. En este sentido, el material que se utiliza en las clínicas jurídicas debe propender por asegurar la materialización de estos elementos, en especial el reflejo cercano de la vida real y sus aplicaciones. Para que una prueba de desempeño pueda reflejar lo que acontece en la vida real, la propuesta de los mencionados autores se consustancia con la propuesta de McMillan (2007) para establecer los siguientes tres niveles:

- Prueba de desempeño artificial: exige que el estudiante recree mentalmente el ambiente en que se hará la actividad en la vida real. En derecho se puede evidenciar en los casos que los profesores inventan y entregan a los estudiantes para que realicen un análisis. Es una de las estrategias más utilizadas en las Facultades de Derecho y al mismo tiempo la que menos relevancia tiene para los estudiantes. Los profesores se esmeran en recrear situaciones de difícil ocurrencia, con personajes con características particularmente extrañas y con un cúmulo de acontecimientos que no corresponden con la realidad del contexto en el cual se enseña derecho<sup>37</sup>. Por la naturaleza de las clínicas jurídicas, las mismas no deben emplear este tipo de pruebas. Son más apropiadas para metodologías de análisis de caso, ABP y otras que no exigen un impacto social que transforme el sistema jurídico en los términos planteados anteriormente.

- Prueba de desempeño simulada o análoga: se pretende simular el ambiente en el cual se desempeñará profesionalmente el estudiante, con un alto nivel de similitud. Un ejemplo de esto lo representan las máquinas diseñadas para tomar clases de cómo pilotear aeronaves, plataformas tecnológicas para hacer cirugías de alto riesgo, cadáveres para conocer cómo está conformado el cuerpo humano por parte de estudiantes de medicina, entre otras. Considerando que las clínicas jurídicas pretenden darle un sentido de utilidad real al conocimiento, no resulta ser la estrategia más idónea para utilizar esta estrategia pedagógica. Pero sí puede ser utilizada en metodologías como el aprendizaje basado en problemas u otras similares.

---

<sup>37</sup> Ejemplos recurrentes de estos casos se caracterizan por elementos como los siguientes: nombres extraños o denominaciones de los personajes con letras (X, Y, Z); situaciones complejas y extrañas que difícilmente se presentan en la cotidianidad; eventos inesperados y fantásticos que restan credibilidad; entre otros.

- Prueba de desempeño actual o auténtica: se configura en el momento en que la actividad pedagógica ocurre en el ambiente propio en que se desarrolla en la vida real. Son utilizados por regla general en áreas de la salud como medicina, odontología, enfermería, etc. Se trata de la característica ideal para la escogencia de los materiales para las clínicas jurídicas, pues son problemas sociales concretos que requieren de una solución aplicada y que tienen incidencia real.

A partir de la anterior información, se concluye que para la aplicación de las clínicas jurídicas se sugiere como mejor estrategia que el material sea seleccionado de manera conjunta entre docentes y estudiantes, al tiempo que responda a pruebas de desempeño actuales o auténticas. No obstante, aún es necesario determinar cómo contribuir a la transformación social con las clínicas jurídicas. Es en este punto donde toma relevancia el litigio estratégico como orientador de estas prácticas (Trubeck, 2006), puesto que el mismo “va más allá de los cambios logrados a través de las disputas entre particulares, pues crea una nueva visibilidad para los grupos humanos menos favorecidos así como estimula la búsqueda de la realización del derecho” (Coval, Londoño y Muñoz, 2010, p. 52). De esta manera, las clínicas jurídicas capaces de generar transformaciones sociales a través de la educación jurídica seleccionarán problemas sociales en los cuales se ven afectados grupos subordinados, excluidos, discriminados, entre otras posibilidades respecto de los parámetros de normalidad que se planteaban con anterioridad.

De esta forma, las clínicas deberán generar un compromiso social para apoderar ciertos grupos excluidos y que requieren asegurar protección por parte del sistema jurídico<sup>38</sup>. Esta falta de protección se puede presentar por una omisión normativa, un sistema diverso al estatal que carece de reconocimiento o en general cualquier fenómeno que lleve a que el derecho tenga límites al aplicar sus principios constitucionales de igualdad, libertad, etc. (Roth, 2003). En este sentido:

---

<sup>38</sup> Ejemplos de estas situaciones se pueden encontrar en las obras de Bonilla (2010), Cabal, Roa y Sepúlveda (2003), Correa (2008; 2009), Holzacker (2009), Jaramillo (2006), Jaramillo y Alfonso (2008), Perilla (2015c), Roa et al. (2006), entre otros.



El desarrollo de estrategias de litigio de alto impacto constituye una alternativa excepcional para enseñar y ejercer el derecho, entendiendo el derecho relacionado con otras posibles disciplinas, que en conjunto y de forma coherente pueden dar solución integral a problemáticas sociales complejas (Correa, 2008, p. 151).

Así, las clínicas jurídicas cuyas pruebas de desempeño auténticas se adscriben a temas de interés público tienen una vocación especial para contribuir al rompimiento de los parámetros de normalidad tradicionalmente impuestos. Sobre el tema en particular Correa (2008) señala: “el ejercicio de una estrategia de litigio de alto impacto está orientado a generar y promover cambios sociales, reforzar el proceso participativo y democrático empoderando y educando a las comunidades y constituyéndose en una estrategia alternativa de ejercer derecho” (p. 161).

En este sentido, se concluye que el problema social que se debería analizar en una clínica de interés público, o que por lo menos resulta ser el más conveniente, debe ser propuesto y seleccionado de manera participativa y democrática por los participantes. Así, se asegura mayor motivación y compromiso con la actividad. Además, el material de la clínica debe ser catalogado como una prueba de desempeño actual o auténtica, que permita a los participantes construir interpretaciones auténticas de solución desde y para la realidad. Y finalmente, para cumplir las aspiraciones transformacionales se recomienda que los problemas sociales se adscriban al litigio estratégico, de suerte que sea posible generar construcciones jurídicas en torno a grupos poblacionales históricamente excluidos o subordinados. A partir de esto, se procederá a formular una estrategia metodológica para materializar las clínicas jurídicas en los contextos específicos de las Facultades de Derecho.

### **B. La estrategia de materialización de las clínicas jurídicas**

Hacer un diseño de cómo debería ser una clínica jurídica no revisite mayor problema, pues el inconveniente principal radica en su efectiva materialización; generar una idea del deber ser es relativamente sencillo, diferente constituir una propuesta tangible que funcione. Téngase presente que:

Es necesario llevar a cabo un autoanálisis: deben identificarse las fuerzas y las debilidades de la comunidad y del equipo de la estrategia de litigio de alto impacto, los recursos de que se dispone y aquellos que resultan indispensable para el logro de los objetivos (Correa, 2008, p. 156).

En este sentido, y para materializar las clínicas jurídicas desde una perspectiva metodológica propia de la educación, se proponen dos categorías: primero, el rol activo de los participantes desde una perspectiva interdisciplinaria y multinivel para validar la construcción cognitiva; y segundo, la utilidad social de los productos jurídicos esperados como consecuencia del trabajo clínico. Téngase en cuenta que se trata de orientaciones cuya pertinencia para cada contexto específico debe ser evaluada, de tal manera que sea posible determinar su coherencia y utilidad. En últimas, los procesos pedagógicos dependen considerablemente de los actores y el contexto en el cual estén inmersos.

- *Rol activo de los participantes desde una perspectiva interdisciplinaria y multinivel para validar la construcción cognitiva:* se asume que por tratarse de una estrategia constructivista se entiende que los participantes mantienen un rol activo de forma permanente. Así que el debate en este punto no se da sobre la participación en sí, sino sobre cómo organizar el trabajo activo de todos los intervinientes. De esta manera, se siguen conocimientos procedimentales, esquemáticos y estratégicos encaminados a asegurar orientaciones de materialización. Esto quiere decir que se persiguen las preguntas del cómo, el por qué y el para qué del trabajo de los participantes de la clínica jurídica.

Lo primero que se debe considerar es que en un contexto educativo universitario, una clínica jurídica no tiene un límite de integrantes y tampoco reglas específicas sobre un número mínimo de docentes. Sin embargo, cada problema social que vaya a trabajar la clínica sí debe tener esos límites; un único problema no debe tener un número desproporcionadamente alto de estudiantes y un número ínfimo de docentes que orienten la actividad. A partir de un análisis de las metodologías constructivistas, se esperaría que por cada veinte estudiantes se pueda contar con un docente titular y varios docentes auxiliares o monitores especializados. De esta forma, los estu-

diantes tienen orientación suficiente y sus avances pueden ser validados con detenimiento por parte de quienes participan.

El grupo que trabaja cada caso social deberá determinar sus responsabilidades, para lo cual es útil establecer una lista de necesidades (entre otros elementos propios de un proyecto). Además, es conveniente hacer subgrupos con tareas concretas y coherentes entre sí. Se espera que cada subgrupo cuente con un docente auxiliar o monitor especializado, el cual no deberá tener el rol de fiscalizador, sino ser uno más del grupo. Las responsabilidades formuladas no deben ser solamente teóricas y de recolección de información jurídica, sino que deben contemplar trabajo con la comunidad relacionada y visitas de campo permanentes. Así, es importante establecer grupos de acción con responsabilidades claras y metas concretas dentro de plazos estipulados. Se recomienda dividir estas actividades en entregas parciales, para que todos los intervinientes puedan conocer los avances de los distintos grupos y poder reorientar su trabajo a partir de lo que los demás desarrollan. Es conveniente que los avances se publiquen o se circulen a través de un medio que todos los participantes puedan consultar.

El docente titular, por su parte, debe velar por el rigor en la investigación y la retroalimentación sobre el tema. Es posible que en ocasiones el docente titular se reúna con los profesores auxiliares o monitores especializados para establecer estrategias en torno al avance. Sin embargo, es aún más recomendable que de forma periódica se hagan reuniones de todo el grupo para evaluar los avances a manera de validación social y generar acciones futuras de trabajo. La periodicidad debe responder a un punto medio, pues si es muy próxima los avances serán limitados y si es muy lejana es posible que exista trabajo que se haya podido desubicar, perder, desconocer, etc. Una vez determinada la periodicidad, debe establecerse como regla del grupo que se deben entregar los avances respectivos antes de la sesión (ojalá en una fecha común para todos) y los participantes en su conjunto deben revisar el material aportado por cada uno de los subgrupos formulados. De esta manera, la sesión presencial no se fundamenta en la exposición de los avances, sino en la real discusión de ellos. La discusión, como se hizo evidente en capítulos anteriores, es la estrategia más utilizada para asegurar validación social del conocimiento.

La revisión y discusión de los avances de otros se constituye en una fuente de información altamente valiosa para el trabajo que cada subgrupo desarrolla, pues permite complementarlo e incluso reorientarlo desde otras perspectivas. En las sesiones presenciales se esperaría la adopción de los roles propuestos para el aprendizaje basado en problemas, en el cual los profesores y monitores se ubican al nivel de los estudiantes, para que en un plano de igualdad sea posible generar discusiones bajo la orientación de un moderador y la documentación de acuerdos por parte de un relator. Los docentes deben tener precaución de reconocer los avances de los diferentes grupos, sin tachar de incorrecto una u otra posibilidad frente al caso. Se debe aplicar el principio según el cual todos deben llegar a acuerdos sobre los avances, las estrategias de trabajo y, en últimas, las interpretaciones auténticas que se vayan formulando en torno al problema social que se trabaja.

Ahora bien, se debe considerar que el derecho no es un área del conocimiento que puede resolver todas las necesidades sociales, a diferencia de lo que consideran ciertos sectores jurídicos; “los actores sociales y sus abogados pueden advertir, con relativa facilidad, la existencia de antinomias, absolutas o relativas, ambigüedades y vacíos en los materiales jurídicos” (López, 2016b, p. 217). Por el contrario, el derecho tiene límites considerables y los abogados no tienen en sus manos todas las soluciones a las situaciones que se presentan en la sociedad. Por lo mismo, se configura como imperativo que los grupos de la clínica trabajen de la mano con expertos en el tema que se estudia y con la comunidad, la cual es una fuente de información altamente valiosa (aunque generalmente ignorada). En este sentido se afirma que “las clínicas ya tienen la intención de exponer a sus estudiantes en ejercicios prácticos estando aún en la academia, pero además deben contar con profesionales con características especiales afines a la comunidad” (Palacios, 2014, p. 190). A manera de ejemplo se considera que:

Una clínica que trate temas que involucren a la comunidad afro debe necesariamente tener profesionales que se reconozcan afrodescendientes. Profesionales que a futuro van a tener mejores herramientas para su trabajo; profesionales que pueden centrar su carrera en apoyo a los procesos de su comunidad (Palacios, 2014, p. 190).

Por esto la afirmación según la cual el grupo de trabajo debe ser interdisciplinar y multinivel. La interdisciplinariedad está dada por los diferentes saberes que pueda tener cada sujeto. Por su parte, los niveles se establecen por la formación y realidades particulares del mismo; se aclara que no se generan subordinaciones con la referencia a niveles, sino posibilidades para que a partir de la diferencia se pueda aportar a la construcción de una interpretación auténtica frente a aquello que se analiza. Una gran posibilidad para vincular a la comunidad es acudir a las organizaciones sociales que tienden a agruparlas, pero téngase en cuenta que no todas las comunidades cuentan con estas organizaciones. Por lo cual se deberán generar otras estrategias de trabajo con la comunidad, sin descartar la posibilidad de acompañarlos para que ellos mismos se organicen en función de objetivos comunes.

Cuando se avanza en la consolidación de las interpretaciones frente al caso que pretenden transformar socialmente el sistema jurídico, los subgrupos pueden entrar a reevaluar sus funciones. De tal forma, que se centren ahora en la consolidación de los productos jurídicos que se esperan alcanzar (v. gr. demandas, memoriales, publicaciones, entre otros). Esto sugiere entonces que el trabajo es cambiante y las dinámicas se deben ir acoplando a la realidad del grupo, configurando un alto nivel de dificultad el establecimiento de roles y funciones a través de cronogramas claramente establecidos desde el comienzo del trabajo. La flexibilidad del diseño representa una de sus posibilidades de éxito.

Debe tenerse en cuenta que a medida que se desarrolla el trabajo se pueden generar inconvenientes por la diferencia de trabajo, el compromiso de los integrantes puede variar y tender a afectar la clínica. En cualquier caso, es recomendable que se establezcan reglas de acción en estos casos y mecanismos de solución de conflictos dentro del mismo grupo. Es un tema omitido generalmente, pero en el trabajo de las clínicas jurídicas se tienden a presentar situaciones de conflicto entre sus integrantes. No es labor del docente entrar a solucionar todas estas situaciones, sino gestionar posibilidades para que entre los miembros del grupo se generen estrategias propias de auto composición.

Además, es importante que el objetivo por el cual se inició el trabajo de la clínica se tenga presente constantemente, de suerte que todos los esfuerzos de trabajo se orienten a la consolidación de los productos jurídicos esperados. Es posible que a medida que avanza el trabajo los productos jurídicos puedan aumentarse o modificarse, situación que debe ser acordada por todos y debe contar con el acompañamiento de expertos en el área del derecho a la que se refiera. A continuación se abordarán algunas orientaciones en torno a la utilidad social de los productos jurídicos esperados y en especial a la responsabilidad que los mismos representan.

- *Utilidad social de los productos jurídicos esperados del trabajo clínico:* toda la propuesta metodológica anteriormente planteada tiene por objetivo trascender las categorías del contexto universitario para transformar la realidad del sistema jurídico. Por lo mismo, los productos del trabajo de las clínicas jurídicas se constituyen en un elemento fundamental para alcanzar este objetivo. Se debe recordar que no se trata de pruebas de desempeño simuladas o artificiales, sino que se relacionan sujetos específicos que tendrán una afectación negativa o positiva como consecuencia de lo que se haga en la clínica. Por lo mismo, se exige que la selección de los productos que van a ser alcanzados permita el logro de los objetivos propuestos; en últimas, las clínicas jurídicas tienen una responsabilidad especial hacia los grupos por los cuales trabajan.

Se requiere entonces determinar cuál es el producto más idóneo para que la interpretación jurídica que propone el grupo de la clínica tenga eco y por lo mismo un impacto real en la sociedad. Como se mencionó anteriormente, la construcción teórica de la interpretación jurídica no basta con ser formulada, sino que requiere ser aceptada, momento en el cual cobra relevancia este tema en particular. Dependiendo del sistema jurídico del cual se trate, deberá decidirse cuál es la mejor vía jurídica para asegurar la aceptación de la propuesta encaminada a romper los parámetros de normalidad formulados. Una mala decisión sobre este producto puede llevar a que todo el trabajo sea infructuoso y se incumplan los compromisos adquiridos con aquellos grupos sociales con los cuales se ha trabajado. No quiere decir que siempre deban alcanzarse las metas planteadas, pero su no consecución no se puede deber a una decisión apresurada o irresponsable.

En el caso colombiano, la autoridad que por excelencia ha propendido por ampliar los parámetros de normalidad históricamente establecidos es la Corte Constitucional. Por lo mismo, la labor de la mayoría de las clínicas jurídicas ha consistido en presentar demandas de constitucionalidad para que este máximo tribunal reconozca lo pretendido. Tal vez resulta una estrategia mucho más provechosa que acudir al Congreso de la República, donde la lógica de las mayorías no tiende a privilegiar a los grupos poblacionales generalmente excluidos. Puede que en ocasiones el caso no llegue a tener un impacto tan alto como para llegar a la Corte Constitucional, por lo cual es posible acudir a otras fuentes alternas al legislativo para materializar las pretensiones.

En cualquier caso se debe considerar que si las clínicas jurídicas desean aceptación de una interpretación auténtica, que rompe la mimesis exigida de las fuentes tradicionales del derecho en el formalismo, no es coherente acudir al legislador tradicional para generar transformación. Por el contrario, es necesario comprender que esos vacíos de protección que requieren transformaciones jurídicas pueden ser abordados por múltiples fuentes. Esas múltiples fuentes tienen la posibilidad de aceptar desde su perspectiva las interpretaciones auténticas que se formulen y consecuentemente ampliar los parámetros de protección que tienden a excluir. La transformación que se gesta desde las Facultades de Derecho es entonces posible, con el uso de múltiples fuentes alternas al legislador tradicional y que tienen la vocación para aceptar interpretaciones auténticas. Es deber de los miembros de la clínica jurídica tomar la mejor decisión, para que la herramienta jurídica utilizada sea pertinente para las pretensiones que persiguen.

## **Conclusiones**

Lo dispuesto en el tercer capítulo plantea una fuerte crítica a los procesos pedagógicos y curriculares de las Facultades de Derecho, pues no basta con generar procesos de formación aislados a la sociedad, sino que se requiere asumir el compromiso de entender a la educación como una herramienta de transformación social. De esta forma, y siendo consecuentes con los postulados constructivistas, el sentido de utilidad de la formación jurídica puede trascender las paredes del aula para entender que la sociedad es la beneficiaria última del proceso educativo; está bien discutir casos y

problemas al interior de las clases, pero los mismos pueden y deben estructurarse desde y para la realidad del conglomerado social. De esta forma, la participación activa de los estudiantes y su validación social, generan sentidos de utilidad a grandes escalas con vocación para impactar el sistema jurídico en general.

Estos imperativos de formación fueron planteados en las Facultades de Derecho desde finales del siglo XIX, generando propuestas estudiantiles para aportar a la sociedad desde la formación que se recibía en dichas facultades. Así, los estudiantes establecieron estrategias que transcendían los planes de estudio tradicionales y que no buscaban calificaciones propias de un enfoque tradicional; contribuyeron a transformar la realidad de sujetos reales que necesitan de apoyo especializado. Por esta razón, desde las Facultades de Derecho se contribuye al debate mundial que se gestó en torno a las nuevas perspectivas de educación y que tomaría plena relevancia en la segunda mitad del siglo XX. Se constituyen de esta forma las clínicas jurídicas, que poco a poco fueron tomando fuerza en Estados Unidos y recientemente en Latinoamérica.

Esta propuesta estudiantil se enmarca dentro de parámetros constructivistas, pues entiende que los participantes deben tener un rol activo permanente, generando validación de sus propuestas y dándole sentido de utilidad de alto nivel a la educación jurídica. Y al mismo tiempo se rompen los esquemas iusteóricos formalistas, puesto que se entiende que la educación no puede consistir en la transmisión de un cúmulo de conocimientos estáticos, generados por legisladores tradicionales que en última instancia exigen a los estudiantes demostrar su aprendizaje a través de la mimesis hermenéutica. Por el contrario, la propuesta pedagógica de las clínicas jurídicas reconoce que el derecho tiene una naturaleza abierta, que puede ser complementada por múltiples fuentes a través de interpretaciones auténticas. Esas interpretaciones son construcciones sociales que tienen la vocación para generar cambios en los parámetros de normalidad históricamente establecidos; “la historia cambia, y con ella, el derecho” (Estrada, 2007, p. 17).

Sin embargo, el gran reto de las interpretaciones auténticas es que logren aceptación; no basta con hacer una formulación jurídica creativa, sino que se requiere de su validación permanente. Para asegurar la aceptación de



interpretaciones auténticas existen múltiples posibilidades, entre las cuales se encuentra el reconocimiento por fuentes alternas a las tradicionales que estén en la vocación de darle fuerza jurídica a las nuevas propuestas. Esa fuerza jurídica permite que los parámetros de normalidad tradicionalmente impuestos sean transformados, de suerte que grupos excluidos puedan ser reconocidos por el derecho en atención a los principios de igualdad, equidad, libertad, etc.

Ahora bien, para lograr estas pretensiones transformadoras las clínicas jurídicas deben optar por adscribirse a los lineamientos del litigio estratégico, según los cuales no basta con analizar cualquier problema. Los problemas que se deben analizar tienen un alcance social y se espera que sean seleccionados a través de ejercicios participativos y democráticos, por parte de quienes conforman la clínica jurídica. Además, deben ser pruebas de desempeño actuales, es decir, aquellas que están inmersas en la realidad y no construcciones artificiales o simuladas. Los problemas sociales tienen así un impacto importante en un grupo social específico y los intervinientes de la clínica deben adoptar el compromiso de forma responsable.

Parte de esa responsabilidad se evidencia en las dinámicas de trabajo, las cuales deben vincular un número plural de docentes, monitores especializados y estudiantes. Se pueden conformar subgrupos para hacer un trabajo eficiente y debe existir comunicación permanente entre ellos para responder a las necesidades de validación social del constructivismo. Las dinámicas deben ser cambiantes, al tiempo que deben asegurar compromiso y solución de conflictos al interior. Y finalmente, esas lógicas de trabajo deben reconocer la necesidad de conformar grupos interdisciplinarios y multinivel, pues el derecho no guarda en sí mismo todas las respuestas sino que requiere de otras disciplinas que contribuyan a que pueda lograrse la transformación propuesta.

Por último, el compromiso de las clínicas jurídicas exige una selección consciente, fundamentada y acertada de los productos que espera construir. El trabajo debe propender por tener un impacto real en la mayoría de las ocasiones, por lo cual se exige un estudio juicioso de cada contexto para darle coherencia a las propuestas y que las interpretaciones auténticas puedan tener aceptación. En el caso colombiano, esa aceptación ha estado

dada en gran medida por la Corte Constitucional y en casos de menor envergadura por otras autoridades diferentes al legislador tradicional. En cualquier caso, si se busca aceptar una interpretación auténtica que rompa los esquemas formalistas, se debe acudir a autoridades que formen parte de las múltiples fuentes del antiformalismo. Así, se puede asegurar en gran medida que la educación jurídica no se limite a ser un ejercicio de formación aislado a la realidad, sino como una herramienta efectiva de transformación social materializada en el sistema jurídico.

## EL CONSTRUCTIVISMO COMO POSIBILIDAD DE CREACIÓN NORMATIVA: LA CORTE CONSTITUCIONAL COLOMBIANA

### Introducción

El constructivismo se ha planteado como un enfoque que tiene la vocación para cambiar las dinámicas tradicionales de la educación, generando posibilidades innovadoras en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, el constructivismo surge en el marco de una revolución educativa tendiente a desmontar el enfoque tradicional existente desde el siglo XVIII y cuyas motivaciones son esencialmente mercantilistas; producir en masa a bajos costos. Así, el constructivismo supera la visión según la cual el estudiante es un receptor de información y atribuye un rol activo a los participantes del proceso de formación. Esta participación está dada por aportes de cada interviniente, los cuales son validados socialmente para generar conocimientos con sentido de utilidad. En el caso particular de las Facultades de Derecho, una estrategia para asegurar ese sentido de utilidad es el aprendizaje basado en problemas (ABP), pues permite desarrollar competencias y tener cierto nivel de aproximación a la realidad con pruebas de desempeño artificiales y simuladas.

Sin embargo, la educación jurídica no se puede limitar a gestar procesos formativos aislados de la realidad; no basta con aprender de memoria conceptos jurídicos si el sentido de utilidad no tiene un alcance general y dinámico para todo el conglomerado social. De esta manera se propusieron las clínicas jurídicas como

estrategias constructivistas para que en el marco de dinámicas iusteorías antiformalistas permitan generar impactos en el propio sistema jurídico. Estos impactos se materializan cuando las interpretaciones auténticas son aceptadas por fuentes jurídicas distintas a las tradicionales, complementando un derecho de naturaleza abierta. Este ejercicio se fundamenta en los principios del litigio estratégico, por lo cual las clínicas jurídicas tienen la posibilidad de transformar parámetros de normalidad históricamente impuestos para dar acceso y protección a grupos históricamente excluidos.

En el caso colombiano, la transformación de parámetros de normalidad establecidos por grupos determinados que ostentaron el poder en un momento dado de la historia, ha estado liderado por la Corte Constitucional. Ella se constituye en el máximo tribunal del sistema jurídico colombiano actual, pues la misma Constitución Política de 1991 le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución. Así, la Corte es un guardián encargado de asegurar que el texto constitucional tenga vida en contextos específicos y responda a las exigencias sociales que se gestan de forma permanente. Lo interesante de este tribunal constitucional se encuentra en que su estructura y modo de funcionamiento es en sí mismo constructivista.

El presente capítulo busca demostrar el carácter constructivista de la Corte Constitucional colombiana como tribunal antiformalista que permite generar transformaciones sociales y creación de derecho a través de la aceptación de interpretaciones auténticas. Para probar este objetivo se seguirá esta estructura de razonamiento: primero, y coherentemente con los capítulos anteriores, se demostrará cómo la Corte Constitucional es un tribunal antiformalista. A partir de allí se abordará el fundamento constructivista de la Corte Constitucional a través del procedimiento que utiliza para proferir sentencias, contemplando la posibilidad de la existencia de disidencias. Toda esta estructura está inspirada en un enfoque de investigación socio-crítico, con una fuerte tendencia hacia lo cualitativo.

### **La Corte Constitucional como tribunal antiformalista**

La Corte Constitucional aparece en el ordenamiento jurídico colombiano por primera vez en la Constitución Política de 1991, confiándole a través de su artículo 241 “la guarda de la integridad y supremacía de

la Constitución”. Hasta ese momento, en Colombia no existía un tribunal constitucional autónomo, pues el máximo tribunal en Colombia era la Corte Suprema de Justicia creada desde el año de 1886 en el marco de un Estado de derecho liberal. Para ese tiempo, la Corte estaba conformada por siete magistrados vitalicios y su única función como tribunal constitucional consistía en “decidir definitivamente sobre la exequibilidad de actos legislativos que hayan sido objetados por el Gobierno como inconstitucionales” (De Zubiría, 2012, p. 161)<sup>39</sup>. Se trataba de una función subsidiaria, pues el titular de las objeciones de inconstitucionalidad era el Gobierno.

Ese Gobierno se caracterizó por establecer un número plural de abusos de poder en los primeros años después de expedida la Constitución (v. gr. la dictadura de Rafael Reyes en calidad de general del ejército), razón por la cual la exigencia de prevalencia de la norma constitucional formulada en 1886 no estuvo plenamente materializada (Cruz, 1983). Además, no existían herramientas claramente establecidas para defender la supremacía de la Constitución y mucho menos para hacer frente a las decisiones arbitrarias del gobierno de turno (Barreto, 2011a). Fue hasta 1910 cuando se realizó una reforma constitucional y se creó la jurisdicción constitucional como parte de una gran modificación de la estructura judicial. Como parte de estos cambios, la Corte Suprema de Justicia continuó en la cúspide de la estructura judicial, seguida de los tribunales y los juzgados. Los siete magistrados de la Corte Suprema de Justicia dejaron de tener un periodo vitalicio y pasaron a ser nueve magistrados con periodos fijos de cinco años. Al mismo tiempo, este máximo tribunal estaría dividido en salas, una de las cuales sería la sala constitucional.

---

<sup>39</sup> Las demás funciones son delimitadas así: “Son atribuciones de la Corte Suprema de Justicia, entre otras, las de conocer de los recursos de casación en nuestro sistema normativo; dirimir los conflictos de competencia entre dos o más tribunales; decidir definitivamente sobre la exequibilidad de actos legislativos que hayan sido objetados por el Gobierno como inconstitucionales; juzgar a los altos funcionarios nacionales que hubiesen sido acusados ante el Senado (presidente y vicepresidente de la República, ministros del despacho, consejeros de Estado, procurador general de la Nación y magistrados de la Corte Suprema), previa acusación de la Cámara de Representantes” (De Zubiría, 2012, p. 161).

Esta nueva sala constitucional de la Corte Suprema de Justicia tuvo asignada la guarda de la integridad de la Constitución, en virtud de la cual se creó el control de constitucionalidad y la excepción de constitucionalidad en caso de contradicción de la ley frente a la Constitución (Sáchica, 1996). Sin embargo, el texto de la reforma no le atribuyó la guarda de la supremacía de la Constitución (solamente la guarda de la integridad), lo cual evidenciaba cierto apego por la lógica tradicional según la cual la ley era la fuente por excelencia del derecho. Tan es así, que la sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia tuvo un rol limitado frente a salas como la Civil y Agraria, pues el modelo de Estado liberal exigía la protección máxima de la propiedad privada por encima del interés general. Sería en la década de los treinta cuando el concepto de propiedad absoluta entra en un proceso de regeneración, pero no necesariamente por la labor jurisprudencial sino por el trabajo mancomunado con la labor legislativa (Barreto, 2011b).

Ahora bien, la Corte Suprema de Justicia de la Constitución Nacional de 1886 estuvo marcada en su mayoría por un fuerte tinte político, por lo cual tomó muchas de sus decisiones en función de las exigencias de los ambientes institucionales (Cajas, 2015). Esto implica que el tribunal máximo se caracterizó por mantener parámetros de normalidad establecidos por grupos dominantes, cerrando la posibilidad para que se aceptasen interpretaciones auténticas de otras fuentes distintas a la ley. Siguiendo a Cajas (2015), la existencia de esta Corte se puede dividir en ocho periodos: 1) entre 1886 y 1910 como juez comprometido con la legalidad; 2) entre 1910 y 1915 como los primeros años de juez constitucional; 3) entre 1915 y 1945 como actor político entre los debates hegemónicos entre conservadores y liberales; 4) entre 1945 y 1952 como parte de la crisis del régimen político; 5) entre 1953 y 1958 como tribunal supeditado al régimen militar; 6) entre 1958 y 1968 como observadora del Frente Nacional; 7) entre 1968 y 1980 como testigo de la lucha por el poder del control constitucional; y 8) entre 1981 y 1991 como el declive del control constitucional en tiempos de guerra. El debilitamiento del poder de la jurisdicción constitucional llegó a tal punto que desde 1975 se presentaron tres proyectos de reforma encaminados a superar deficiencias que había evidenciado, a saber:

- En el gobierno de López Michelsen se buscó en 1975 reformar la administración de justicia con lo que se llamó la pequeña constituyente. Entre muchos de los temas que se incluían, estaba expresamente la necesidad de fortalecer la jurisdicción constitucional<sup>40</sup>. Sin embargo, fue la misma Corte Suprema de Justicia la que negó esta posibilidad de reforma alegando vicios en el proceso de delegación que realizó el Congreso a un órgano especial.
- Cuatro años después, en la llamada Reforma de 1979, el gobierno de Turbay Ayala pretendió darle un carácter democrático a la Corte Suprema de Justicia a través de la modificación del proceso de elección de magistrados. Se buscó aumentar el número de miembros del máximo tribunal, diversificar las posibilidades de postulación y asegurar distintas opciones políticas en la formación de cada uno de los candidatos. No obstante, la Corte Suprema de Justicia declaró inexecutable esta iniciativa alegando nuevamente razones formales<sup>41</sup>.
- Por último, el gobierno de Virgilio Barco, influenciado por los acontecimientos de violencia recientes y las exigencias de diversidad de acceso al poder, propuso modificar el perfil de los integrantes de la Corte Suprema de Justicia, para darle una proporción equitativa a los partidos que estaban en el Congreso. Pero paradójicamente

---

<sup>40</sup> La reforma constitucional de 1975 recaía sobre los siguientes temas: “la Reforma de la Administración de Justicia; la Reforma de la Administración Departamental y Municipal, lo concerniente al Ministerio Público, Consejo de Estado, Administración de Justicia y la Jurisdicción Constitucional” (De Zubiría, 2012, p. 164).

<sup>41</sup> Con esta reforma se buscaba: “1) se creaba el cargo de fiscal general de la Nación, encargado de dirigir la Policía Judicial y de ordenar la investigación de los delitos, entre otras funciones; sería nombrado por la Corte Suprema de Justicia, de lista enviada por el presidente de la República con no menos de cinco nombres pertenecientes a distintos partidos políticos y por un período de seis años; 2) se creaba el Consejo Superior de la Judicatura con el objetivo de administrar la carrera judicial, elaborar las listas de candidatos para la Corte y el Consejo de Estado, y las listas de candidatos a magistrados de tribunales y de jueces; sus integrantes eran elegidos por la misma corporación para períodos de ocho años. Los magistrados de la Corte Suprema y del Consejo de Estado eran elegidos por la respectiva corporación para períodos de ocho años, de lista elaborada por el Consejo Superior de la Judicatura” (De Zubiría, 2012, p. 165).

fue el Congreso quien hundió el debate en este caso y solamente pudo ser debatida una vez la mencionada propuesta de reforma constitucional<sup>42</sup>.

En este sentido, cada vez más se configuraba una imposibilidad de reforma a la Justicia, al tiempo que los acontecimientos de violencia de los ochenta debilitaban la legitimidad del sistema jurídico propio de la Constitución de 1886. Tal fue el declive del control constitucional en cabeza de la Corte Suprema de Justicia, que la realidad social distaba considerablemente de los postulados constitucionales. Las situaciones sociales marcadas por la violencia y la vulneración de derechos no tenían protección en el campo formal de la Constitución; las instituciones se debilitaron y los poderes, como el control constitucional, fueron vistos como inocuos. Fue de esta forma como se configuró paulatinamente un Estado fallido (Moncada, 2007), pues sus tres elementos esenciales estaban en una gran crisis: el territorio, la población y la soberanía<sup>43</sup>.

Se comprendió de esta forma que el Estado liberal de derecho había fracasado y era el momento para generar un cambio constitucional de tal envergadura que diera lugar a un nuevo sistema jurídico. No se trató de un proceso pacífico, pues se exigió la movilización permanente de múltiples

---

<sup>42</sup> Sobre el particular se puede considerar que: “Finalmente, en 1988, durante la administración de Virgilio Barco (1986-1990), se presentó otro proyecto que solo fue aprobado en primera vuelta en el legislativo. En esta, sobre la temática judicial, se plantea la incorporación de la Fiscalía General de la Nación y del Consejo Superior de Administración Judicial; la Corte Suprema y el Consejo de Estado estarían conformados de acuerdo con la proporción de los partidos en el Congreso, es decir, mantendrían indefinidamente la paridad política” (De Zubiría, 2012, p. 165).

<sup>43</sup> Es posible describir el debilitamiento de los tres elementos del Estado en la década de los ochenta en Colombia, así: el territorio era inmanejable, pues el narcotráfico y las guerrillas mandaban en grandes sectores del país. El Estado no controlaba su territorio y por lo mismo se hacía inhabitable en algunos lugares. En segundo lugar, la población estaba inmersa en un cúmulo de acontecimientos de violencia (secuestros, bombas, asesinatos, etc.) que la hacían vivir en permanente zozobra y miedo. Las personas no estaban seguras de salir a la calle y no había un lugar posible para estar sin miedo. Y finalmente, la soberanía del país estaba siendo desdibujada: las instituciones del Estado habían perdido credibilidad, las normas jurídicas eran inaplicables y, en general, se presentaba una fuerte brecha entre la realidad y lo que sucedía en el derecho.



actores y grupos sociales comprometidos con la transformación jurídica. Se esperaba que con el cambio de la Constitución se lograra una nueva realidad, para que el dolor generado por la violencia de los ochenta quedara en el pasado (Lemaitre, 2009). Las esperanzas fueron volcadas a una nueva Constitución, que representara un hito en la historia del ordenamiento jurídico colombiano. Y bajo este entendido, luego de muchos intentos, en diciembre de 1990 se llamó a la Asamblea Nacional Constituyente para que diera paso a la nueva historia del país.

Esa Asamblea Nacional estuvo conformada por un número plural y diverso de integrantes, de tal suerte que desde partidos tradicionales hasta grupos excluidos históricamente hicieron parte del proceso. Pudo haberse querido mayor participación de actores como estudiantes, afrodescendientes, comunidades nativas, minorías sexuales, entre otros, pero para el contexto de la época se configuró un grupo lo suficientemente diverso en comparación con lo que existía antes. Fue así como a través del trabajo en comisiones y con la esperanza de un nuevo legado jurídico, la Constitución fue promulgada en julio de 1991 y con ella el nuevo tribunal máximo: la Corte Constitucional colombiana.

### **A. El nuevo derecho de la Corte Constitucional desde la Constitución Política de 1991**

Contrario al Estado liberal de derecho propio de la Constitución Nacional de 1886, con la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991 se estableció un Estado Social, Democrático y Constitucional de Derecho, en el cual se adopta la prevalencia de los derechos constitucionales y se reconoce la importancia de los mismos en un marco jurídico incluyente<sup>44</sup>. Bajo estas disposiciones, la Asamblea Nacional Constituyente

---

<sup>44</sup> Este modelo de Estado se puede delimitar desde sus tres elementos: (i) el alcance social exige la aplicación del interés general sobre el particular, trascendiendo la lógica liberal según la cual prima la protección de la propiedad privada; (ii) lo democrático exige que el pueblo recobra su soberanía, por encima de las decisiones arbitrarias que se puedan presentar por parte de los gobernantes de turno. Así, la Constitución amplía el número de herramientas para promover la participación y el control por parte de los ciudadanos en conjunto; y (iii) el alcance constitucional no se refiere a que el Estado esté encabezado por una Constitución, sino a la teoría de los frenos y contrapesos. Todo poder tiene un límite en los otros poderes. Un ejemplo específico

propendió por asegurar que la Constitución no continuara siendo un documento de papel sino que se constituyera en una norma viva que impacte positivamente los diferentes contextos sociales; “lo mismo acontece con las Constituciones. De nada sirve lo que se escriba en una hoja de papel si no se ajusta a la realidad, a los factores reales y efectivos de poder” (Lasalle, 1994, p. 42)<sup>45</sup>. La Constitución debía asumir un papel predominante respecto de otras normas y se debían asegurar herramientas para garantizar el cumplimiento de estas aspiraciones. Así, la lógica formalista de primacía de la ley entró en crisis y se abrió paso la importancia de la Constitución:

La crisis del Derecho (no fue solo del Derecho positivo), a mediados del siglo XX, justificó el paso de la racionalidad a la razonabilidad, de la lógica formal a la lógica material, de la razón teórica a la razón práctica, de la regla a los principios, de la ley a la Constitución (Estrada, 2007, p. 22).

Bajo esta nueva concepción de la jerarquía de normas, o por lo menos aparentemente nueva en la cultura jurídica colombiana y su forma de materialización práctica, la Constitución en su cuarto artículo atribuye a ella el carácter de norma de normas. Es una idea relativamente tradicional en la teoría del derecho a nivel transnacional, en cuanto todo sistema jurídico cuenta con una norma superior que representa los acuerdos fundamentales de la sociedad; cada Constitución tiene unos mínimos comunes para todos. No obstante, el Constituyente no se quedaría con la lógica formalista según la cual basta con la literalidad de la norma para que se haga realidad, pues

---

de esta propuesta es el método por el cual se eligen los magistrados de la Corte Constitucional: son propuestos por el ejecutivo o el judicial, para ser elegidos por el legislativo. En este sentido, existe una lógica participativa de limitación y control de poderes.

<sup>45</sup> A manera de ilustración se puede considerar el ejemplo que plantea el mismo Lasalle (1994) en los siguientes términos: “Pero no hay nada de eso. ¡Antes al contrario! Ya pueden ustedes plantar en su huerto un manzano y colocar un papel que diga: Este árbol es una higuera. ¿Bastará con que ustedes lo digan y lo proclamen para que se vuelva higuera y deje de ser manzano? No. Y aunque congreguen ustedes a toda su servidumbre, a todos los vecinos de la comarca, en varias leguas a la redonda, y les hagan jurar a todos solemnemente que aquello es una higuera, el árbol seguirá siendo lo que es, y a la cosecha próxima lo dirán bien alto sus frutos, que no serán higos, sino manzanas” (p. 41).

la experiencia indicaba que esas palabras escritas en papel pueden entrar en desuso de formas diversas, presentando brechas difícilmente superables desde la perspectiva de la realidad social. Esta concepción se puede deber a la experiencia en torno a la Constitución y sus reformas vivida bajo el sistema jurídico anterior, el cual se relacionaba de forma directa con los acontecimientos propios a los cuales estaba sometida la sociedad colombiana. Se trató de un despertar cultural para los operadores jurídicos, movidos por la impotencia de solucionar con el derecho las graves situaciones que aquejaban a la sociedad.

Este despertar representó la necesidad de generar una estrategia para que lo que indica la Constitución sea una realidad; la norma de normas requiere herramientas y estrategias suficientes para exigir su implementación en contextos reales. Así, a través del artículo 241 de la norma que recién se estaba configurando se crea la Corte Constitucional como guardiana e intérprete de la Constitución; se trata del primer tribunal constitucional autónomo en el ordenamiento jurídico colombiano. Con la asignación de un guardián constitucional se propende por asegurar que esa norma de normas tenga prevalencia y pueda ser materializada de forma permanente; el rol de la nueva Corte debe ser que la Constitución sea una norma viva y no un mero documento de papel (Lasalle, 1994). De esta forma, se le atribuyeron a la Corte Constitucional funciones de velar por la primacía de la Constitución, entre las cuales se encuentra revisar las acciones de tutela de todos los jueces del país y decidir demandas de inconstitucionalidad<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Las funciones de la Corte Constitucional son múltiples, pero en este trabajo se estudiarán específicamente las que se refieren a la posibilidad de aceptar interpretaciones auténticas propuestas por operadores jurídicos que representan o encarnan en sí mismos grupos minoritarios tradicionalmente excluidos. Así, la acción de tutela se analizará desde la perspectiva del reconocimiento de derechos de grupos subordinados y la acción de inconstitucionalidad como la estrategia que tienen distintos actores para convencer con argumentos de otras posibilidades de interpretación que permiten que el derecho tenga una naturaleza abierta. Las demás funciones de la Corte Constitucional se encuentran en el mismo artículo 241, a cuyo tenor señala: “A la Corte Constitucional se le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución, en los estrictos y precisos términos de este artículo. Con tal fin, cumplirá las siguientes funciones: 1. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que promuevan los ciudadanos contra los actos reformativos de la Constitución, cualquiera que sea su origen, sólo por vicios de procedimiento en su formación.

Estas funciones revisten una importancia especial, pues las acciones de tutela se refieren a derechos fundamentales incluidos en la norma superior y las acciones de inconstitucionalidad exigen que se evalúen normas legales a la luz de la Constitución. Así, el debate recae en la ubicación de las Sentencias de la Corte Constitucional en la pirámide de fuentes, pues las mismas son jurisprudencia y tradicionalmente se ha entendido como una fuente auxiliar del derecho. En ese mismo sentido se refiere el artículo 230 superior al señalar expresamente que “los jueces, en sus providencias, sólo están sometidos al imperio de la ley. La equidad, la jurisprudencia, los

---

2. Decidir, con anterioridad al pronunciamiento popular, sobre la constitucionalidad de la convocatoria a un referendo o a una Asamblea Constituyente para reformar la Constitución, sólo por vicios de procedimiento en su formación. 3. Decidir sobre la constitucionalidad de los referendos sobre leyes y de las consultas populares y plebiscitos del orden nacional. Estos últimos sólo por vicios de procedimiento en su convocatoria y realización. 4. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra las leyes, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación. 5. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra los decretos con fuerza de ley dictados por el Gobierno con fundamento en los artículos 150 numeral 10 y 341 de la Constitución, por su contenido material o por vicios de procedimiento en su formación. 6. Decidir sobre las excusas de que trata el artículo 137 de la Constitución. 7. Decidir definitivamente sobre la constitucionalidad de los decretos legislativos que dicte el Gobierno con fundamento en los artículos 212, 213 y 215 de la Constitución. 8. Decidir definitivamente sobre la constitucionalidad de los proyectos de ley que hayan sido objetados por el Gobierno como inconstitucionales, y de los proyectos de leyes estatutarias, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación. 9. Revisar, en la forma que determine la ley, las decisiones judiciales relacionadas con la acción de tutela de los derechos constitucionales. 10. Decidir definitivamente sobre la exequibilidad de los tratados internacionales y de las leyes que los aprueben. Con tal fin, el Gobierno los remitirá a la Corte, dentro de los seis días siguientes a la sanción de la ley. Cualquier ciudadano podrá intervenir para defender o impugnar su constitucionalidad. Si la Corte los declara constitucionales, el Gobierno podrá efectuar el canje de notas; en caso contrario no serán ratificados. Cuando una o varias normas de un tratado multilateral sean declaradas inexecutable por la Corte Constitucional, el Presidente de la República sólo podrá manifestar el consentimiento formulando la correspondiente reserva. 11. Darse su propio reglamento. Parágrafo. Cuando la Corte encuentre vicios de procedimiento subsanables en la formación del acto sujeto a su control, ordenará devolverlo a la autoridad que lo profirió para que, de ser posible, enmiende el defecto observado. Subsanao el vicio, procederá a decidir sobre la exequibilidad del acto”.

principios generales del derecho y la doctrina son criterios auxiliares de la actividad judicial”. Este alcance auxiliar de las fuentes sugiere que ciertas normas están al servicio de otras para comprender su alcance en momentos específicos (Mendoza et al., 2011); “existen unas normas principales y unas normas auxiliares, las primeras –ubicadas en la parte superior– son interpretadas y ampliadas en su alcance hermenéutico por las segundas” (Perilla, 2015a, pp. 9-10). Por lo mismo, se cuestiona que un grupo de magistrados tenga la posibilidad de declarar inexecutable una norma elaborada por el Congreso de la República<sup>47</sup>.

Sobre el particular se señala que la jurisprudencia de la Corte Constitucional no está interpretando cualquier norma jurídica, sino que interpreta la Constitución misma. Por lo mismo, se entiende que las interpretaciones que hace la Corte Constitucional hacen parte íntegra de la norma de normas; los fallos de esta Corte hacen parte íntegra de la Constitución. Así, el texto constitucional aprobado en 1991 es dinámico y no se limita a lo dispuesto solamente en la literalidad de la Asamblea Nacional Constituyente, sino que se complementa con la jurisprudencia de la Corte Constitucional (Doctrina Constitucional) y el Bloque de Constitucionalidad; “la Constitución no solamente es el documento material, sino que de ella hacen parte íntegra dos elementos fundamentales, en su orden: el bloque de constitucionalidad y la doctrina constitucional” (Perilla, 2015a, p. 10). En este sentido se pronuncia López (2006), a saber:

La ley dispone una aplicación de la Constitución que, precisamente por su generalidad y ambigüedad, tiene que estar necesariamente mediada por su intérprete máximo. Así las cosas, la doctrina constitucional es la Constitución misma que, dada su generalidad, tiene que ser aplicada a través de usos concretos de la misma, hechos por su intérprete institucional [...] en estos casos de vacío legislativo, entonces, se aplica directamente la Constitución y su interpretación autorizada: tal conjunto constituye la doctrina constitucional. En dichos casos, según la Corte, no se desquicia el sistema tradicional de fuentes ya que aquí, en puridad, no asumen fuerza obligatoria las sentencias de la Corte sin la

---

<sup>47</sup> Estos argumentos en contra de la labor de la Corte Constitucional serán analizados con detenimiento posteriormente en este mismo capítulo.

Constitución misma que por su textura abierta solo puede ser leída a través de los lentes de la Corte (p. 43)<sup>48</sup>.

Así, la Corte Constitucional se constituye en la autoridad superior del sistema jurídico y en la institución que encabeza la pirámide de fuentes en Colombia. Adviértase que se trata de un avance jurídico del formalismo al antiformalismo, pues se cambia considerablemente la visión legalista según la cual alrededor del Congreso de la República giraba toda la legitimidad normativa. Por el contrario, se abre campo para que múltiples fuentes tengan la posibilidad de crear derecho y se ubiquen en lugares especialmente relevantes para la producción del derecho; la Corte Constitucional se configura como una clara materialización del antiformalismo tendiente a darle vida a la Constitución como norma superior. Se puede diagramar esta relación de fuentes así:

Figura 7. Jerarquía de fuentes: nivel legal



Fuente: Perilla (2015a, p. 12)

<sup>48</sup> Esta propuesta es reforzada por la misma Corte Constitucional en precedente jurisprudencial reiterado. Una de las sentencias hito de esta línea jurisprudencial es la C-083/95, la cual a manera de línea fundadora señala: “parece razonable, entonces, que al señalar a las normas constitucionales como fundamento de los fallos, a falta de ley, se agregue una cualificación adicional, consistente en que el sentido de dichas normas, su alcance y pertinencia, hayan sido fijados por quien haga las veces de intérprete autorizado de la Constitución. Que, de ese modo, la aplicación de las normas superiores esté tamizada por la elaboración doctrinaria que de ellas haya hecho su intérprete supremo”.

Se explica de esta forma que la Constitución Política de 1991 se ubica en un lugar preferente y de ella hacen parte íntegra el bloque de constitucionalidad y la doctrina constitucional. Estas normas se ubican en un nivel superior de las leyes y decretos con carácter regulador y reglamentario, por lo cual la Corte Constitucional puede decidir sobre su constitucionalidad. Se trata de uno de los argumentos más fuertes para probar que la Constitución Política de 1991 se adscribe a un modelo antiformalista. A continuación se analizarán las dos funciones principales de la Corte Constitucional, las cuales prueban el carácter antiformalista de este tribunal: la revisión de fallos de tutela y la decisión de demandas de inconstitucionalidad.

- *Revisión de fallos de acciones de tutela*: la primera revolución jurídica para el caso colombiano recae en que la jurisdicción constitucional permea de manera dúctil todo el sistema judicial; todos los jueces forman parte de la jurisdicción constitucional en sede de tutela. Así, los jueces promiscuos, municipales, del circuito, etc. pueden conocer de esta acción encaminada a proteger derechos fundamentales y aquellos que no lo sean, pero que tengan conexidad con un derecho fundamental. Se trata de una jurisdicción preferente, pues son acciones cuya resolución prima sobre otros procesos que conozca la misma autoridad; ante la presencia de una acción de tutela, el juez debe asegurar su pronta solución so pena de sanciones e independiente de la cantidad de trabajo en su área específica que pueda tener.

Una vez es decidida en primera instancia una acción de tutela, puede apelarse la decisión ante el superior jerárquico y el mismo debe decidirla de manera preferente. En cualquier caso, todos los fallos de tutela (de primera y segunda instancia) hacen parte íntegra de la Constitución pues lo que interpretan los jueces a través de las tutelas es la norma de normas. En este sentido, todos los jueces a través de sus providencias materializan la Constitución Política de 1991 al decidir una acción de tutela. Es una concepción antiformalista amplia, pues el texto constitucional adquiere vida de forma permanente con el aporte de diferentes fuentes desde todos los niveles.

Sin embargo, la labor de materialización de la Constitución Política colombiana en todo nivel reviste una altísima responsabilidad. Por lo mismo, todos los fallos de tutela deben ser remitidos a la Corte Constitucional para su eventual revisión. La Corte en su calidad de guardiana e intérprete de la

Constitución debe asegurar que los jueces constitucionales que dependen de ella apliquen bien su precedente y en últimas materialicen de forma adecuada los imperativos incluidos en la norma de normas. Se trata de una estrategia, que aunque amplia y tal vez inacabable, puede generar avances positivos en la protección constitucional desde y para diferentes contextos sociales. La pirámide de jueces constitucionales se encuentra a continuación<sup>49</sup>:

**Figura 8. Pirámide de jueces constitucionales**



Fuente: elaboración propia

En teoría, en la Corte Constitucional se deben leer todas las sentencias remitidas para su revisión y en aquellas que encuentre la necesidad de pronunciarse se deberá proferir una Sentencia de Tutela (T); se señala que en teoría pues en Colombia existe un alto número de sentencias que difícilmente podrán ser revisadas en su totalidad por los funcionarios de la

<sup>49</sup> Toda acción de tutela en Colombia cuenta con la posibilidad de ser revisada en segunda instancia, así se supondría que cuando revisa la acción de tutela el juez promiscuo, la segunda instancia la determina el juez municipal. Cuando la primera instancia es el juez municipal la segunda instancia es el juez de circuito y así sucesivamente. En el caso del tribunal, la primera y segunda instancia está determinada en su interior.



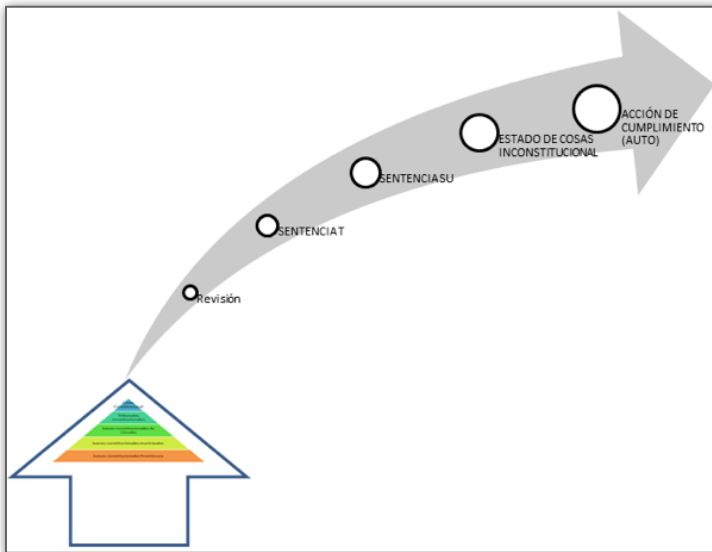
Corte Constitucional. Estos pronunciamientos no siempre se encaminan a revocar las sentencias de los inferiores, sino que son un espacio para delimitar o aclarar un precedente. En tal sentido, el hecho de que la Corte Constitucional seleccione una sentencia que resuelve una tutela para revisión no significa que se vaya a revocar la misma, pero sí se espera que se fortalezca un precedente determinado.

Existen casos en los cuales la Corte Constitucional reconoce la existencia de los mismos supuestos de hecho en diferentes sentencias, por lo cual puede seleccionar todas las que tengan correspondencia en sus sucesos para proferir sentencias unificadoras (SU). Estas sentencias establecen un mismo precedente para los diferentes casos de tutela que reúnen las mismas condiciones, permitiendo aclarar y ampliar el alcance de determinadas normas jurídicas. Un ejemplo puntual de estos casos lo constituye la estabilidad laboral reforzada de la mujer embarazada, en virtud de la cual no se puede despedir a una mujer como consecuencia de su estado de gravidez. La Corte Constitucional a través de su Sentencia SU-070/2013 evidencia un alto número de mujeres que son despedidas por razón de su embarazo y en muchas ocasiones no existe uniformidad sobre la decisión de los jueces de primera y segunda instancia. Por lo mismo, la Corte aclara el precedente en torno a una institución jurídica que ella misma había establecido años atrás y que en la práctica se evidencia su desconocimiento.

Ahora bien, cuando la Corte Constitucional evidencia a través de la revisión de sentencias de tutela que existe una vulneración reiterada de derecho a un grupo poblacional específico, puede declarar el Estado de Cosas Inconstitucional. Se trata de una creación jurisprudencial en virtud de la cual la Corte reconoce un incumplimiento sistemático de derechos bajo los mismos supuestos y genera invitaciones para que las autoridades competentes propendan por superar la situación en particular. Ejemplos de estos casos son la situación de hacinamiento en las cárceles (Sentencia T-153/1998) y el desplazamiento forzado por causa de la violencia (Sentencia T-025/2004). Pese a la novedad jurídica consistente en reconocer vulneraciones de derechos desde la misma doctrina constitucional, las invitaciones a superar la situación por parte de las autoridades se ve limitada. Tanto es así, que en la actualidad el tema de hacinamiento carcelario y desplazamiento forzado no ha tenido las acciones suficientes para ser solucionado en su totalidad.

En este sentido, la Corte Constitucional también admitió la posibilidad de conocer acciones de cumplimiento a través de autos. Un ejemplo concreto está en el AUTO-041/2011 por medio del cual un grupo de estudiantes de derecho buscan que se cumpla el mandato constitucional para solucionar el problema de hacinamiento de las cárceles y centros penitenciarios. Sin embargo, la Corte Constitucional reitera sus invitaciones, pero no da un plazo o mandatos con fuerza suficiente para ser plenamente materializados. Por lo mismo, la Corte Constitucional en el marco de las Sentencias de constitucionalidad ha creado herramientas más eficaces para que sus mandatos se materialicen, en especial las exhortaciones que se analizarán a continuación. El procedimiento de revisión de tutelas se puede evidenciar enseguida<sup>50</sup>:

**Figura 9. Etapas de las funciones de la Corte Constitucional**



Fuente: elaboración propia

<sup>50</sup> La pirámide de jueces es incluida en una flecha que indica que todos los jueces constitucionales deben remitir a la Corte Constitucional los fallos a través de los cuales deciden acciones de tutela. Una vez son remitidos a la Corte la misma hace una revisión de ellos para determinar si se requiere proferir una sentencia de tutela (T). En ocasiones, para abarcar varios casos con sucesos similares se pueden agrupar diferentes problemas en una única sentencia denominada SU.

A partir de estas funciones se materializa la iusteoría del antiformalismo en el sistema jurídico colombiano, puesto que la jurisdicción constitucional cuenta con múltiples autoridades que resuelven casos de manera preferente y en todos los lugares del país. Además, la Corte Constitucional tiene la posibilidad para que en el derecho abierto pueda crear interpretaciones del alcance de determinadas normas y hacerlo de obligatorio cumplimiento (salvo casos muy puntuales) a través del precedente jurisprudencial como una fuente alterna al legislador tradicional. Y finalmente, la Corte Constitucional tiene la posibilidad de generar interpretaciones auténticas que incluso pueden ser convertidas en invitaciones para que las demás autoridades colombianas actúen en uno u otro sentido. Se trata de una innovación jurídica antiformalista de alto nivel, pues se trascienden las categorías del derecho cerrado adscrito al legislador tradicional, para generar aceptación de interpretaciones auténticas propias a través de fuentes del derecho que no corresponden a las convencionales.

- *Decidir sobre demandas de inconstitucionalidad*: otra estrategia para asegurar la supremacía de la Constitución consiste en la facultad que tiene la Corte Constitucional para decidir las demandas de inconstitucionalidad que cualquier ciudadano presente contra leyes o decretos con fuerza de ley. Esta es una de las estrategias más utilizadas por grupos minoritarios para asegurar la aceptación de sus interpretaciones auténticas y una de las herramientas que por excelencia acostumbran a usar las clínicas jurídicas mencionadas en el capítulo anterior. Los ciudadanos pueden argumentar ante la Corte por qué una norma específica vulnera la norma superior y es este tribunal el que entra a analizar la estructura del razonamiento planteada.

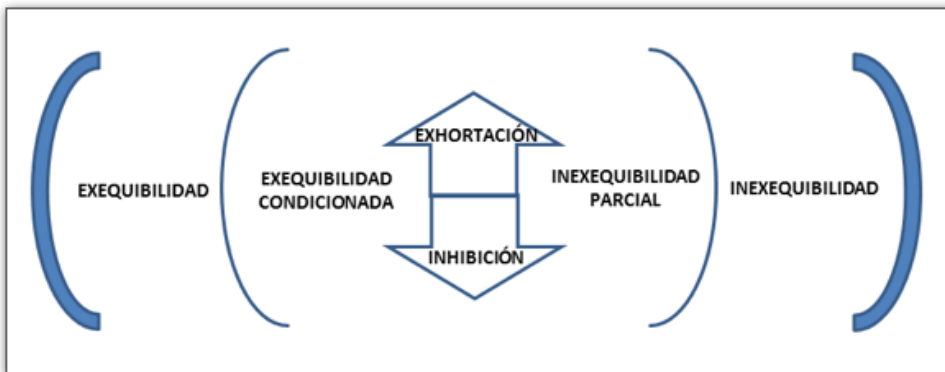
---

Esas SU pueden llegar a adoptar un nivel de complejidad tal, que la vulneración de derechos sea generalizada, caso en el cual se puede declarar un Estado de Cosas Inconstitucional que puede llevar consigo órdenes para diferentes autoridades públicas. En caso en que esas órdenes no sean cumplidas, la Corte conoce a través de autos las acciones de cumplimiento para que se reiteren las órdenes encaminadas a superar los estados de cosas inconstitucionales. La figura se presenta de forma ascendente, representando la complejidad de una etapa sobre otra y sugiriendo que cada situación es prerequisite de otra.

Frente a estas decisiones en un principio existía la dicotomía entre la exequibilidad o inexecutableidad de la norma demandada, términos utilizados desde el argot de la cultura jurídica para determinar si son o no constitucionales respectivamente. Se trata de la posibilidad de ubicarse en un lugar superior respecto de las demás normas y autoridades. Se debe tener en cuenta que cuando se presenta una de estas demandas, la Corte siempre presume y asume que la norma es perfectamente constitucional, por lo cual la exigencia argumentativa para el demandante es particularmente alta. Además, muchas veces estos procesos se ven acompañados de movilizaciones sociales, utilización de medios de comunicación, entre otras estrategias para intentar incidir en los magistrados encargados de decidir el caso.

Ahora bien, con el paso del tiempo este Tribunal ha creado un cúmulo de posibilidades de fallo particularmente innovadoras. Estas posibilidades se pueden ubicar de extremo a extremo así: exequibilidad, exequibilidad condicionada, exhortación, inhibición, inexecutableidad parcial e inexecutableidad. Para entenderlo a través de un diagrama se puede considerar el siguiente:

**Figura 10. Alcances de los fallos de constitucionalidad de la Corte Constitucional**



Fuente: elaboración propia

De esta forma, el rol de la Corte Constitucional ha diversificado y ampliado su margen de actuación a través de sus decisiones jurisprudenciales.

Es la Corte quien ha modulado sus fallos y ha considerado cómo se debe entender cada uno de ellos. La exequibilidad e inexecuibilidad no representan una gran innovación para efectos jurídicos, a diferencia de las otras posibilidades de fallo. Por lo mismo, se procederán a explicar los fallos ubicados empezando desde los extremos hasta los puntos medios. Para entender con mayor precisión el alcance de cada uno de estos fallos se explicarán a continuación con casos relacionados con poblaciones históricamente subordinadas o excluidas de la protección jurídica.

**EXEQUIBILIDAD.** Se trata de la regla general de este tipo de demandas; la Corte Constitucional considera que las normas se presumen válidas y la carga del convencimiento recae en el demandante. La Corte debe asegurarse que efectivamente existe una vulneración y no toda categoría aparentemente sospechosa atenta contra la Constitución. Un ejemplo lo constituye la Sentencia C-617/15, la cual analiza una demanda que pretendía declarar la inexecuibilidad del Decreto 1953 de 2014 “Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política”. En este caso, el grupo históricamente excluido está conformado por las comunidades indígenas, que en Colombia hasta la Constitución actual han empezado a tener un real reconocimiento de sus derechos.

El actor esgrime un argumento formalista según el cual se debe impedir la puesta en funcionamiento de la administración propia de los pueblos indígenas por un supuesto vicio en el trámite de expedición del Decreto en mención. Se alega que se trataba de una competencia específica del Congreso de la República y no del ejecutivo, por lo cual se pide a la Corte que limite el ejercicio de derechos constitucionales. La Corte analiza los cargos, que parecen estar fundados en una norma transitoria con alcance ambiguo. Tal alcance ambiguo es empleado por la Corte Constitucional para asegurar que los pueblos indígenas puedan auto-determinarse, por lo cual se declara constitucional la norma realizada por el ejecutivo para proteger los derechos de los indígenas mientras el Congreso expide la reglamentación específica.

Nótese cómo la lógica de la Corte se identifica con el antiformalismo, pues permite que las normas se produzcan por múltiples fuentes distintas al legislador tradicional. Además propende por garantizar los derechos de poblaciones especialmente vulnerables y que tardíamente se están reconociendo sus derechos. Es igualmente interesante que la Corte rechaza los argumentos formalistas, que en principio pueden ser válidos, para privilegiar la materialización real de los derechos constitucionales.

**EXEQUIBILIDAD CONDICIONADA.** Un ejemplo concreto de este fallo es la Sentencia C-075/2007, originada por una demanda de la Universidad de los Andes tendiente al reconocimiento de las parejas del mismo sexo como familia. El Grupo de Derecho de Interés Público (G-DIP), en calidad de clínica jurídica y actuando conjuntamente con organizaciones sociales, apeló a la literalidad del artículo 42 de la Constitución Política de 1991 para sostener que la Ley 54 de 1990 contrariaba las normas superiores al limitar la posibilidad de conformar uniones maritales de hecho a parejas heterosexuales. El mencionado artículo señala expresamente que la familia: “se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”. Se evidencia de esta forma que la familia tiene dos vínculos a manera de fuentes: los naturales y los jurídicos. Los vínculos naturales se refieren a la filiación dada por el parentesco de consanguinidad. Por su parte, los jurídicos se dividen en dos: el matrimonio y la voluntad responsable. En el caso del matrimonio, la misma Constitución limita su conformación por parejas heterosexuales. Pero para la voluntad responsable no existe sujeto específicamente delimitado; entre la definición de matrimonio y voluntad responsable existe una disyunción.

Por lo mismo, existen múltiples fuentes de la familia diferentes al matrimonio, por ejemplo: las familias de crianza, las madres y padres cabeza de hogar, la filiación dada por el parentesco por afinidad y civil, la unión marital de hecho, entre otras posibilidades. Estas posibilidades no limitan la familia a un hombre y una mujer, por lo cual la Corte consideró que era posible entender incluida a las parejas homosexuales. En este sentido, se analizó la ley 54 de 1990 para determinar si es o no constitucional la expresión hombre y mujer. En efecto, estas palabras fueron declaradas cons-

titucionales, pues de lo contrario se estaría coartando la posibilidad para que los heterosexuales pudiesen conformar una unión seria, notoria y permanente para tener familia. Por lo mismo, la literalidad de la norma formulada por el legislador no podía ser excluida del ordenamiento jurídico.

No obstante, también era claro que le faltaba a la misma norma la posibilidad de reconocer a las parejas del mismo sexo. A pesar de que la Corte Constitucional evidenciara este vacío, no le era dado incluir en el artículo una nueva redacción; la Corte como tribunal de cierre de la jurisdicción constitucional no puede redactar normas de alcance legal, solo puede interpretarlas. Por lo mismo, la estrategia de la Corte fue interpretar la expresión hombre y mujer para decir que aplica también para parejas del mismo sexo. En este sentido, las exequibilidades condicionadas son aquellas que reconocen que la expresión legal objeto de análisis está acorde con la Constitución, pero su protección o alcance es limitado en función de las exigencias propias del sistema jurídico. Por lo mismo, se conserva la literalidad de la norma, pero su significado real trasciende lo que puede entenderse por un método de interpretación mimético adscrito a lo exegético y gramatical.

Se trata de una estrategia altamente interesante, pues respeta la competencia del legislador para escribir la ley, pero le dice al mismo cómo debe entender lo que él escribió y que en principio no fue concebido de ese modo. Así, no tiene mayor relevancia la literalidad de la norma pues su contenido es diferente. Este tipo de fallo impide que las interpretaciones miméticas tengan plena cabida, pues la respuesta del sentido de la ley no la da la literalidad de lo escrito, el momento histórico en que fue creada, los fines del legislador o el espíritu de la ley. Por el contrario, el real sentido de la norma lo otorga una sentencia que en principio era fuente auxiliar, pero que al constituirse como Doctrina Constitucional adquiere plena relevancia en una pirámide de fuentes tendiente al antiformalismo.

**INEXEQUIBILIDAD.** Ejemplificada con la Sentencia C-1440/2000, cuyo grupo poblacional excluido lo conforman las mujeres. Se trata de un caso en el cual el tratamiento a las mujeres, específicamente a las mujeres embarazadas, se asemeja a las categorías jurídicas para los animales preñados. En el derecho civil clásico, específicamente en el derecho de bienes, la ocupación es un modo de adquirir el dominio y uno de sus alcances se da en

la compraventa de animales preñados. Cuando, por ejemplo, una persona vende a otra una vaca preñada se entiende que el nuevo dueño de la vaca es dueño del ternero una vez nazca (asumiendo que no hay condiciones contractuales que lo contradigan).

En el mismo sentido, el derecho contempla una presunción de paternidad en virtud de la cual se presume como padre de una criatura aquel que se encuentre vinculado en matrimonio con quien tuvo el hijo, incluyendo una serie de días anteriores y posteriores al inicio y disolución del matrimonio. Por lo mismo, se prohibía que la mujer embarazada contrajera nuevas nupcias pues se corría el riesgo que el nuevo marido de la mujer se hiciese propietario del hijo que estaba por nacer. La Corte Constitucional analiza el caso y determina que las normas en su totalidad son contrarias a la constitución, por lo cual los artículos 173 y 174 del Código Civil son excluidos por completo del sistema jurídico colombiano. No se trata de un condicionamiento en su lectura o un problema de interpretación, sino que en su totalidad son declarados inexequibles por parte del tribunal.

Esta acción constituye una de las funciones pensadas para la Corte desde su inicio en la Asamblea Nacional Constituyente, la cual fue modulada paulatinamente a medida que pasaba el desarrollo de la jurisprudencia constitucional. Una de estas modulaciones son las inexequibilidades parciales que se procederán a analizar.

**INEXEQUIBILIDAD PARCIAL.** Corresponde a la posibilidad de excluir del ordenamiento jurídico parte de una norma demandada, ejemplo de lo cual es la Sentencia C-660/2000. En este pronunciamiento la Corte Constitucional analiza las causales de divorcio referentes a las relaciones sexuales matrimoniales contenidas en el primer numeral del artículo 154 del Código Civil, el cual expresaba lo siguiente: “las relaciones sexuales extramatrimoniales de uno de los cónyuges, salvo que el demandante las haya consentido, facilitado o perdonado”. La Corte analiza en su totalidad la causal de divorcio subjetiva y concluye que nada obsta para que el legislador haya tenido como causa las relaciones sexuales, pero se centra a debatir la acción de haberlas consentido, facilitado o perdonado.



Debe recordarse que la mayoría de disposiciones de este Código se encuentran vigentes desde el año de 1887, momento en el cual ciertos grupos poblacionales no tenían derechos suficientes. Ejemplo de esto son las mujeres, las cuales no eran consideradas ciudadanas plenas y era evidenciado de forma directa en las relaciones matrimoniales. En estas relaciones matrimoniales las mujeres se ubicaban en un lugar subordinado respecto de los hombres, por lo cual se generaban relaciones de poder beneficiosas para una parte sobre otra. En el caso del consentimiento, facilidad o perdón frente a las relaciones sexuales, la Corte Constitucional reconoce que no se puede entrar en la esfera personal de ninguna persona y por lo mismo limitarle sus derechos. Así, por ejemplo, si una persona de la pareja incurre en este acto puede que el otro perdone en su interior la conducta, pero no implica que esto limite sus derechos civiles. Se estaría afectando el fuero personal de los cónyuges, en especial su derecho constitucional a la intimidad. Por lo mismo, la Corte avala que las relaciones sexuales sean constitucionales como causal de divorcio, pero declara inexequible de forma parcial el artículo al excluir del sistema jurídico la expresión “salvo que el demandante las haya consentido, facilitado o perdonado”.

En este sentido se evidencia que la Corte Constitucional puede optar por modular sus fallos de inconstitucionalidad, para hacer el análisis de un aparte puntual de las normas y en tal sentido declarar inexequibilidades parciales respecto de las peticiones de los demandantes. Es relevante que la Corte Constitucional tenga autonomía para decidir autónomamente el sentido que le da a sus fallos, demostrando que los jueces constitucionales se caracterizan por la discrecionalidad y autonomía respecto de las normas tradicionalmente entendidas como superiores, que en el caso del formalismo es la ley.

**INHIBICIÓN.** Considerando que la Corte Constitucional presume la exequibilidad de las normas de rango legal que son demandadas, existen ocasiones en las cuales se genera un manto de duda suficiente para que la Corte no decida la exequibilidad de una norma, pero tampoco tenga el firme convencimiento de su inexequibilidad; si los argumentos fuesen rechazados inmediatamente la Corte cerraría el debate a través de la cosa juzgada y su respectiva constitucionalidad. Así, el máximo tribunal cons-

titucional no avala la norma en el sistema jurídico a plenitud declarándola constitucional y en atención a que tiene un cierto nivel de inquietud no procede a configurar una cosa juzgada. Por lo tanto, señala a los demandantes que sus argumentos generan inquietud, pero se requiere mayor fuerza de persuasión para que la interpretación auténtica que se propone pueda ser aceptada como jurídicamente viable.

Un ejemplo concreto de este caso se encuentra contenido en la Sentencia C-886/2010 y que se relaciona directamente con la posibilidad de que las parejas del mismo sexo puedan contraer matrimonio civil. Este caso es particularmente distinto de la unión marital de hecho, pues la Constitución sí reconoce expresamente que el matrimonio es entre hombre y mujer. Por lo mismo, los argumentos se centran en el derecho constitucional de la igualdad según el cual tanto parejas heterosexuales como parejas homosexuales deberían tener las mismas fuentes de la familia y no limitarse a una sola de ellas. Para la Corte Constitucional, la diferenciación sí establece una categoría sospechosa, que debe ser objeto de estudio y atención por parte del garante de la Constitución Política de 1991.

No obstante, cuando la Corte continúa analizando los argumentos presentados por los demandantes, la estructura de razonamiento se debilita pues algunas de sus premisas fundamentales afirman: 1) que en este caso se está obligando a los homosexuales a renunciar a su orientación sexual para poder casarse; 2) que el bloque de constitucionalidad prima sobre el sistema jurídico interno, lo cual contraría la lógica según la cual hace parte de la Constitución; y 3) que la unión marital de hecho es radicalmente distinta al matrimonio. Lo que se evidencia en este caso es que se presenta un margen de duda considerable frente a la distinción entre heterosexuales y homosexuales para contraer matrimonio, pero los argumentos no tienen pleno rigor conceptual.

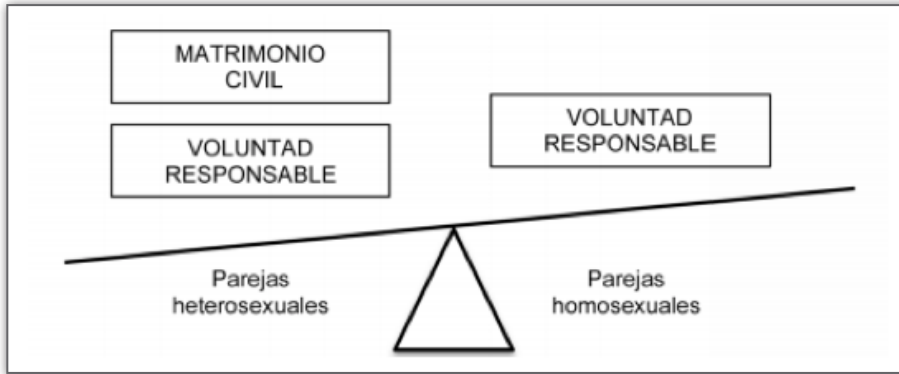
Si se analiza con detenimiento, una norma jurídica no obliga a una persona para que cambie su orientación sexual por no reconocer para ella una institución particular. De igual forma, el bloque de constitucionalidad hace parte íntegra de la Constitución Política de 1991, sin representar una categoría superior a la norma de normas: en últimas, es la norma de normas quien autoriza que determinados tratados hagan parte del entramado

constitucional y quien autoriza no puede ubicarse en un lugar subordinado. Y finalmente, la unión marital de hecho tiene coincidencias jurídicas notables con el matrimonio, pues las dos son fuentes de la familia como vínculos jurídicos, generan efectos patrimoniales, tienen protección constitucional, etc. Por lo mismo, la conclusión planteada por los demandantes genera cierto nivel de duda, pero sus argumentos son insuficientes para llevar al convencimiento de la Corte.

Se configura de esta forma una nueva concepción del derecho constitucional, pues se supera la radicalidad de la constitucionalidad de una norma para atender a principios de razonabilidad y ponderación de forma directa. Un fallo inhibitorio se configura entonces como una posibilidad, a la cual le falta más fuerza argumentativa para generar convencimiento y aceptación. Es una manera en que la Corte Constitucional señala que se tiene una buena iniciativa, pero que se debe revisar y volver a presentar el trabajo adelantado. Falta más fuerza para que la interpretación auténtica que se propone haga parte del sistema jurídico al cual pretende pertenecer.

**EXHORTACIÓN.** Siguiendo el caso del matrimonio para parejas del mismo sexo, diferentes instituciones académicas y sociales establecieron rutas para convencer a la Corte Constitucional de la interpretación auténtica que se pretendía; las instituciones académicas fueron Facultades de Derecho que a través de la consolidación de clínicas jurídicas construyeron conjuntamente la demanda presentada ante la Corte Constitucional. De esta forma, en la Sentencia C-577/2011 la Corte Constitucional se convence con una fuerte estructura argumentativa de que existe un déficit de protección entre las parejas heterosexuales y las homosexuales. Mientras que las parejas heterosexuales tienen dos fuentes de la familia (voluntad responsable y matrimonio), las parejas del mismo sexo solamente cuentan con una (voluntad responsable, materializada principalmente con la unión marital de hecho). Esto se evidencia en el siguiente diagrama:

**Figura 11. Desequilibrio para constituir familia a través de vínculos jurídicos**



Fuente: Perilla (2015c, p. 13)

Considerando la naturaleza del Estado colombiano actual, no se pueden presentar diferenciaciones entre ciudadanos por categorías como la orientación sexual. De esta forma, la Corte Constitucional crea la institución del Déficit de Protección a través del cual se reconoce que la Constitución misma genera una discriminación por falta de cobertura jurídica. De esta manera, la Corte Constitucional reconoce que ella no tiene la posibilidad de crear una institución jurídica nueva para proteger a las parejas del mismo sexo, pues a ella no le está dado legislar. Por el contrario, la Corte Constitucional asume su rol prevalente dentro del sistema jurídico y opta por exhortar al Congreso de la República (en su calidad de legislador tradicional) para que cree una institución jurídica análoga para el matrimonio. Esto trasciende las invitaciones que hacía la Corte en el marco de los Estados de cosas inconstitucionales antes vistos, pues la exhortación es una invitación de obligatorio cumplimiento. Tan obligatorio era su cumplimiento, que la Corte Constitucional dio un plazo para que se realizara la institución jurídica análoga y una vez vencido el mismo las parejas del mismo sexo podían solemnizar su vínculo contractual.

Frente a esta exhortación, el Congreso de la República omitió su labor legislativa referente al tema y solamente debatió unos pocos proyectos de ley que resultaron siendo hundidos en comisiones por falta de quórum para

debatir y decidir. Por lo mismo, vencido el plazo (20 de junio de 2013), las parejas del mismo sexo acudieron ante los jueces civiles municipales a celebrar un vínculo contractual solemne análogo al matrimonio para parejas heterosexuales. Los jueces no encontraron ningún tipo de sentencia o institución directamente aplicable, así que optaron por hacer uso de la analogía para declarar a las parejas homosexuales como civilmente casados.

Es de advertir que en cualquiera de las dos situaciones las parejas del mismo sexo hubiesen obtenido el mismo resultado. Si el Congreso legisla una institución jurídica análoga, la misma debía tener similares alcances del matrimonio so pena de continuar en el déficit de protección; la más mínima diferencia haría que se presentara una igualdad que es inadmisibles a la luz del Estado colombiano actual. En este sentido, el legislativo debía cambiar la denominación de matrimonio pero copiar en su integridad todas las reglas aplicables a los heterosexuales. Por su parte, en caso de omisión legislativa, las normas del matrimonio heterosexual también serían aplicadas por analogía a las parejas del mismo sexo, evidenciando que cualquiera de las dos posibilidades llevaba a la misma solución. Se trata de una innovación jurídica particularmente importante, pues la Corte Constitucional alcanza a través de las exhortaciones la posibilidad de materializar las interpretaciones auténticas propuestas por un grupo de ciudadanos.

Como era de esperarse, ante la falta de claridad sobre la aplicación de la Sentencia C-577/2011 diferentes autoridades como notarios, jueces y el mismo Ministerio Público, se negaron a reconocer este tipo de derechos. Por lo cual, a través de la acción de tutela antes analizada, las parejas del mismo sexo solicitaron la protección constitucional de sus derechos y, en particular, del contrato reconocido por la misma doctrina constitucional. En este sentido, a través de revisión de tutelas la Corte Constitucional a través de su Sentencia SU-214/2016 aclaró que desde el 20 de junio de 2013 las parejas del mismo sexo tienen el derecho constitucional a contraer matrimonio civil en los mismos términos de las parejas heterosexuales.

Con lo anterior, se evidencia la materialización de los postulados de la iusteoría del antiformalismo, según la cual el derecho tiene una naturaleza abierta que puede ser complementada permanentemente por múltiples fuentes que generan interpretaciones auténticas. Se evidencia de esta

forma, cómo en el sistema jurídico colombiano las interpretaciones auténticas propuestas en los capítulos dos y tres desde las Facultades de Derecho pueden hacer parte íntegra de las disposiciones del derecho aplicables a todo el conglomerado social. Se requiere la consolidación de interpretaciones auténticas que tengan la vocación para convencer y la jurisdicción constitucional es una de las tantas posibilidades para asegurar que lo que se produce en la educación jurídica pueda llegar a transformar la sociedad.

## **B. Críticas a la Corte Constitucional como tribunal antiformalista**

Actualmente, la Corte Constitucional colombiana es objeto de fuertes críticas y cuestionamientos formalistas por la labor que desempeña (Durán, 2014). Tales críticas se fundamentan en tres aspectos principales: primero, la jurisprudencia como fuente del derecho; segundo, los argumentos contra mayoritarios de democracia y experticia; y tercero, la supuesta usurpación de funciones al “legislar” a través de sus sentencias. Se trata de argumentos recurrentes en la doctrina y que han inspirado en mayor medida el imaginario colectivo, sea por acción de los medios de comunicación o por la desinformación de la sociedad en general.

El primero de los argumentos descritos, retomando lo señalado anteriormente en este capítulo, se remonta a las concepciones formalistas tradicionales según las cuales la jurisprudencia es fuente auxiliar de derecho; al juez no le es válido generar nuevas normas, sino aplicar la ley a casos concretos. Como una herencia formalista, la Constitución Política colombiana de 1991 parece sugerir esto en su artículo 230, a cuyo tenor señala: “los jueces, en sus providencias, sólo están sometidos al imperio de la ley. La equidad, la jurisprudencia, los principios generales del derecho y la doctrina son criterios auxiliares de la actividad judicial”. Se trata de una disposición marcadamente formalista, que reconoce que la única fuente válida del derecho es la ley y todas las demás normas jurídicas deben girar en torno a ella. Esta disposición responde a las categorías diseñadas a propósito del formalismo y que fueron presentadas en el segundo capítulo, pues el derecho tiene una naturaleza de perfección y al ser elaborado por el legislador tradicional al juez, en calidad de operador jurídico, solamente le está dado hacer interpretaciones miméticas. Parece sugerirse que el juez no debe hacer ejercicios volitivos profundos, sino limitarse a repetir como un

operario que firma y entiende al derecho como una ciencia con aspiración de exactitud.

En este sentido, a la Corte Constitucional se le cuestiona que pueda determinar el sentido de una norma, disponer si lo que profiere el legislativo es o no válido, entre otras ideas recurrentes. Sin embargo, la misma Constitución Política diferencia tangencialmente a la Corte Constitucional de los demás jueces y lo ubica en una posición prevalente. No es lo mismo un juez civil, penal, laboral, administrativo o cualquier otro respecto del juez constitucional. Cuando un juez está en sede de constitucionalidad no interpreta la ley, sino que salvaguarda la Constitución misma y esa norma de normas es superior a cualquier disposición que realice el legislador tradicional. De esta forma, la Corte Constitucional, y los demás jueces que resuelven casos en sede de tutela, se ubican al nivel de la Constitución y ella misma es superior a la propia ley. Se trata de un argumento inaceptable desde la iusteoría del formalismo, pero sin duda alguna la primera característica que atribuye el carácter de antiformalista a la Corte Constitucional: los pronunciamientos jurisprudenciales de los jueces constitucionales son la Constitución misma y se han denominado como Doctrina Constitucional.

El segundo argumento referente al carácter contramayoritario de la Corte se soporta en las premisas de la democracia y la experticia. Desde la perspectiva democrática se hace referencia a que la Corte Constitucional está integrada solamente por nueve magistrados, lo cual representa un número ínfimo respecto del gran número de Congresistas. Además, esos nueve magistrados no son elegidos por votación popular, mientras que los congresistas son elegidos por todos los ciudadanos a través del ejercicio del voto. Siendo así, se cuestiona el por qué un tribunal con tan pocas personas y no electas popularmente tienen la posibilidad de ubicarse en un lugar prevalente del sistema jurídico. Aunque en apariencia parece ser un argumento sólido, el mismo se cae por su propio peso al leerlo por segunda vez y tal vez por esta razón ha venido entrando en desuso en los últimos años. No es secreto que existen cargos de elección popular, pero que cuando los ciudadanos en su conjunto lo eligen le otorgan soberanía para tomar decisiones, entre las cuales se encuentra la de elegir ciertos funcionarios. Es interesante que se cuestione a los nueve magistrados de la Corte, pero no el nombra-

miento libre y autónomo de los Ministros, Secretarios de Despacho, etc. Son ironías del conglomerado social, que responden a sistemas formalistas reevaluados en el contexto colombiano.

Recuérdese que esa Corte Constitucional que tiene la guarda e integridad de la Constitución, y que por lo mismo sus pronunciamientos hacen parte íntegra de la norma de normas, está conformada por magistrados que son elegidos por los representantes del pueblo. Así, es interesante que el tribunal constitucional por naturaleza formalista sea elegido por el cuerpo colegiado más “importante” del país y que representa la tradicionalidad del legislador: el Honorable Senado de la República. Así, es labor de los Senadores en pleno elegir a los nueve magistrados, los cuales son enviados en sendas ternas por las demás ramas del poder público para asegurar la materialización del estado constitucional: los frenos y los contrapesos<sup>51</sup>. Siendo así, el argumento contramayoritario con el cual se cuestiona a la Corte Constitucional se ve desdibujado y es momento para que la responsabilidad por la elección de sus magistrados sea reconocida al Senado de la República, que en la mayoría de ocasiones cuestiona la labor constitucional del tribunal que él mismo elige al afirmar que usurpa sus funciones.

La segunda acepción del argumento contramayoritario se refiere a la experticia de los nueve magistrados, pues la Corte Constitucional conoce una multiplicidad de temas que están marcados transversalmente por otras disciplinas. Una respuesta formalista indicaría que el artículo 239 de la Constitución dispone que los magistrados deben ser elegidos con criterios de interdisciplinariedad, pero nada asegura que esta disposición *per se* le asigne interdisciplinariedad al tribunal constitucional. Pero un argumento más real recae en que los nueve magistrados no son los únicos persona-

---

<sup>51</sup> El proceso de elección de los magistrados de la Corte Constitucional se encuentra descrito en el artículo 239 de la Constitución Política de 1991, a saber: “La Corte Constitucional tendrá el número impar de miembros que determine la ley. En su integración se atenderá el criterio de designación de magistrados pertenecientes a diversas especialidades del Derecho. Los Magistrados de la Corte Constitucional serán elegidos por el Senado de la República para períodos individuales de ocho años, de sendas ternas que le presenten el Presidente de la República, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado. Los Magistrados de la Corte Constitucional no podrán ser reelegidos”.



jes en la Corte Constitucional, pues además de ellos existen magistrados auxiliares e incluso asesores que pueden ser tenidos en cuenta para casos puntuales. Esos magistrados auxiliares y asesores permiten que la falta de experticia pueda ser superada, al punto que no es necesario que una persona conozca de todos los temas posibles pues lo cierto es que las decisiones pueden estar fundamentadas en el estudio e investigación a partir de múltiples fuentes.

Es interesante rastrear el origen de estos argumentos en contra de los tribunales constitucionales, pues su refutación resulta ser un ejercicio relativamente sencillo que no requiere nada diferente a ver un poco más allá de la literalidad de una norma. Por lo mismo, la cuna de estos argumentos responde a una cultura jurídica distinta a la iniciada por la Constitución Política de 1991; la iusteoría del formalismo ha dejado vestigios hasta hoy que son difíciles de superar. En realidad, los argumentos antiformalistas que se puedan formular en contra de la Corte resultan ser más atractivos, por ejemplo: la corrupción que puede llegar a afectar el sentido de determinada decisión y contra la cual no procede recurso; la ambigüedad de criterios para seleccionar las tutelas que serán revisadas; la proyección de los fallos que hacen los magistrados auxiliares y que no siempre son revisados con detenimiento por los magistrados titulares; entre otras posibilidades argumentativas sobre las cuales se han escrito pocos trabajos académicamente fundamentados y que no dejan de ser un comentario tangencial en ciertos sectores sociales. Siendo así, la riqueza argumentativa tendiente a superar el mero estudio de la ley es mucho más interesante que los razonamientos silogísticos básicos.

Finalmente, el tercer argumento en contra de la Corte que se formula desde la perspectiva formalista se refiere a la usurpación de funciones legislativas. La naturaleza de la Corte Constitucional exige resolver casos de trascendencia nacional y particularmente polémicos, como por ejemplo: dosis personal, aborto, eutanasia, parejas del mismo sexo, familias de crianza, protección en salud, entre otros. La gran mayoría de estos temas se refieren a aquellos grupos que en el tercer capítulo se catalogaron como excluidos o subordinados, por lo cual su reconocimiento a través del legislador tradicional reviste una alta dificultad. Por lo mismo, la Corte debe

interpretar las disposiciones constitucionales referentes a la igualdad, la pluralidad, la libertad, la equidad, la solidaridad, etc. y aplicarlos a esos problemas sociales. Son ejercicios de razonamiento que trascienden la política de obtención de votos y responden a la política del espíritu constitucional, por lo cual tienden a protegerse estos grupos que se ubicaban fuera de los parámetros de normalidad.

Como es de esperarse, la ampliación de los parámetros de normalidad genera inconformidad en aquellos que ostentan el poder con capacidad de mantenerlos; no es aceptable que el orden aparentemente justo históricamente mantenido venga a ser ampliado por un pequeño grupo de personas. Por lo mismo, el argumento consiste en que la Corte Constitucional tiene que respetar lo que ha señalado el legislador tradicional, pues no es su deber ampliar las categorías impuestas sobre el ideal de sociedad. No se entra a considerar cuál fue la ampliación, muchas veces proteccionista, que se otorgó, sino que se hace énfasis en la imposibilidad que tiene para cambiar la ley.

He ahí cuando de nuevo se recuerda que la Corte Constitucional tiene un deber que sobrepasa las posibilidades y competencias del legislador, pues no entra en debates interpretativos de normas inferiores sino que se centra en aquellas que son superiores: las normas constitucionales. Esas normas constitucionales pueden ser interpretadas para generar nuevas concepciones acerca del derecho, permitiendo que el sistema jurídico no sea un entramado estático y paquidérmico. La labor de la Corte debe asegurar que la Constitución adquiriera una naturaleza viva y permee el sistema jurídico desde y para las necesidades sociales.

### **El fundamento constructivista de la estructura de la Corte Constitucional**

El funcionamiento de la Corte Constitucional para proferir fallos en virtud de las acciones de tutela y de decisión de las demandas de inconstitucionalidad antes delimitados responde a un enfoque marcadamente constructivista. No se refiere a un enfoque educativo de forma directa, por no pertenecer a procesos de enseñanza y aprendizaje atados a ambientes educativos propiamente dichos. Pero se puede afirmar que se trata de un

enfoque constructivista antiformalista aplicado al derecho, pues reúne las tres características planteadas en el primer capítulo a propósito del enfoque objeto de estudio. La Corte Constitucional para proferir sus fallos exige la participación activa de cada uno de los magistrados titulares, valida las propuestas de cada uno con las posiciones jurídicas de los demás y genera sentido de utilidad de sus decisiones para el conglomerado social en conjunto. Este sentido de utilidad se refiere a un impacto general para toda la sociedad colombiana a la cual le es aplicable el sistema jurídico. A continuación se delimita este planteamiento desde el procedimiento para proferir sentencias.

### **A. Procedimiento para proferir sentencias**

En los fallos analizados de la Corte Constitucional (tutela, constitucionalidad y sentencias unificadoras), la situación problemática es planteada por sujetos externos al tribunal constitucional y que responden a pruebas de desempeño auténticas para el derecho. Cada una de las decisiones judiciales contiene en sí misma exigencias sociales específicas, cuya solución impacta de forma negativa o positiva a determinado sector de la población. En este sentido, la responsabilidad del actuar de este tribunal constitucional adquiere un alto nivel de importancia en cuanto a la relevancia para la sociedad en conjunto. De esta forma, y haciendo referencia al diseño institucional, los pronunciamientos de la Corte Constitucional encuentran su nivel de utilidad en la sociedad en conjunto y no solamente en los intereses particulares de quienes estructuran los fallos.

Sobre el particular se debe considerar que esta lógica de planteamiento de situaciones problemáticas no se limita solamente a la Corte Constitucional, sino al derecho en general. La labor de los abogados, y operadores jurídicos, se fundamenta en solucionar situaciones sociales concretas y reales, que trascienden los alcances teóricos para tener impactos y exigencias reales. Así, sumado a la lógica argumentativa del segundo capítulo, no es coherente que los procesos de formación de las Facultades de Derecho se continúen fundamentando en procesos de transmisión de información. Se requiere dar sentido de utilidad a la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual se exige un replanteamiento de los procesos formativos.

Retomando el argumento referente a la Corte Constitucional, una vez que se conoce la situación a solucionar la misma es asignada a uno de los nueve magistrados titulares para que junto a su equipo proyecte la posible sentencia que solucione el caso. En esta situación, por lo menos desde la perspectiva del diseño institucional, se espera que el magistrado al cual le fue asignado el trabajo proyecte junto a los magistrados auxiliares de su despacho y demás miembros (v. gr. asesores, expertos disciplinares, etc.) una posibilidad de respuesta. Este ejercicio debería fundamentarse en discusiones jurídicas que permitan la participación activa de todos para generar validación de los conocimientos planteados. He ahí la importancia de que el magistrado titular no se limite a delegar esta actividad en un solo magistrado, pues se desvirtuaría la idea de trabajo contemplada en el diseño institucional pensado desde la misma Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

Una vez se tiene este fallo proyectado, el magistrado responsable lo presenta ante los demás magistrados para su respectiva validación. Cuando se trate de fallos que revisen sentencias de tutela, se presentará ante tres magistrados y cuando se trate de fallos que decidan demandas de inconstitucionalidad la presentación se hará ante todos, es decir, la discusión en estos casos se hace entre los nueve magistrados. La justificación de los números impares recae en la necesidad de evitar empates, así entre tres o nueve siempre habrá una mayoría que decida en uno u otro sentido. No obstante, el número específico de tres o nueve sí responde a una decisión política de la Asamblea Nacional Constituyente que no tiene mayor justificación teórica; se trata, como muchas otras instituciones, de decisiones y acuerdos del legislador tradicional que no tienen más justificación que la legitimidad que se tiene para formular una determinada solución.

Cuando cada uno de los magistrados formula su propuesta de solución ante los demás magistrados auxiliares, se materializa en su máxima expresión el constructivismo. Es ahí cuando los diferentes magistrados presentan sus argumentos e intentan convencer a los demás de una u otra posibilidad de respuesta. Se desarrollan procesos de análisis y discusión que pueden exigir una alta cantidad de tiempo para llegar a un acuerdo. De esta forma, se cumplen los dos requisitos mencionados referentes a la participa-

ción activa de los intervinientes y la validación social del conocimiento. El número de magistrados de la Corte Constitucional también representa una ventaja, pues todos los magistrados tienen una alta probabilidad de hablar y ser escuchados (situación que se dificultaría en grupos grandes). La Corte cuenta también con una persona encargada de la relatoría, la cual lidera la secretaría del tribunal. Así, las discusiones pueden ser objeto de revisión y fortalecimiento por parte de los demás magistrados.

El ejercicio de discusión generalmente no es pacífico, en particular por la naturaleza de las situaciones que maneja la Corte Constitucional. En general, este tribunal aborda el estudio de problemas, es decir, situaciones que desde la perspectiva jurídica pueden tener múltiples posibilidades de solución. La construcción jurídica de respuestas constitucionales es especialmente amplia, puesto que las normas de este nivel tienen una naturaleza abierta y sus alcances interpretativos pueden ser muy variables. En este caso toma relevancia el perfil de cada uno de los magistrados y su compromiso con los planteamientos iusteóricos de la norma de normas; he ahí la importancia de la elección de los magistrados, pues no se puede limitar solamente a apuestas políticas de una u otra figura. Tal vez, es posible afirmar que los magistrados de las altas Cortes son aquellos que deben demostrar un alto nivel de preparación teórica (incluyendo títulos de educación formal) y un profundo conocimiento de los alcances prácticos de la profesión. Así, los magistrados deberían contar con una formación integral, que denote que el derecho no tiene diferencias entre lo teórico y lo práctico, sino que los dos ámbitos deben consustanciarse para llegar a un único entramado.

Al mismo tiempo, dentro del marco de la iusteoría planteada para el sistema jurídico las vertientes políticas diversas de los magistrados son variadas. De la diversidad de posiciones políticas se puede llegar a acuerdos variados en su alcance y contenido, que representan los imperativos democráticos y participativos de la Constitución Política. Sería cuestionable que los magistrados respondan a una única vertiente política, pues los fallos podrían devenir en la exclusión de realidades plurales que existen en la realidad social del país. Sobre el particular, y retomando la revisión histórica de este capítulo, se ha propendido porque cada partido político cuente con un magistrado, pero tal vez no se deba llegar a este punto de politización del

tribunal constitucional. Se requiere ser más consciente del perfil de cada uno de los nueve magistrados. La conformación de tribunales constitucionales tiene multiplicidad de alcances e interpretaciones, pero la doctrina jurídica es muy limitada en estos estudios específicos referente a perfiles de cada uno de los magistrados.

En el marco de estas características, la forma de selección de las respuestas se fundamenta en una votación democrática de mayorías. Así, la propuesta que se ha debatido y consolidado se somete a votación. Es cuestionable que este tipo de decisiones constitucionales sean resueltas en ejercicios de votación, que muchas veces presentan apretados resultados; es común encontrar votaciones de cinco a cuatro o seis a tres. Los ejercicios democráticos de este tipo tienen múltiples cuestionamientos, pero para el caso del enfoque del constructivismo representa coherencia. Cuando se propende por construir acuerdos es natural que se presenten inconformidades, por lo cual se ha mencionado la necesidad de generar espacios para que quienes no hacen parte de la mayoría puedan expresar sus salvedades frente a cada tema.

En el caso particular de la Corte Constitucional, una vez realizada la votación los magistrados tienen la posibilidad de hacer salvamentos de voto o aclaraciones de voto. Los salvamentos de voto son generalmente utilizados por quienes no hacen parte de la mayoría, por lo cual expresan sus desacuerdos sobre la mayoría. También existe la posibilidad que ciertos magistrados aclaren su voto, sea para justificar por qué votaron en un sentido determinado o porque consideran que los alcances jurídicos logrados por la mayoría son insuficientes. Se trata de posibilidades esencialmente constructivistas, pues no se abre la posibilidad para que los magistrados tengan la posibilidad de expresar sus percepciones aun cuando no corresponden a la decisión general. Se presenta entonces coherencia con las propuestas pedagógicas planteadas en los primeros capítulos.

Es particularmente relevante que la Corte Constitucional como garante de la máxima norma jurídica en Colombia tenga en sí misma una naturaleza constructivista, pues si se es coherente con el aprendizaje basado en problemas y las clínicas jurídicas, se presenta alineación iusteórica desde los contextos propios del desempeño profesional hasta las Facultades de

Derecho. Así, los procesos de construcción jurídica pueden iniciar desde las aulas de clase y tener incidencia nacional a través de la Corte Constitucional; las interpretaciones auténticas formuladas en las Facultades de Derecho han encontrado materialización a través de múltiples fuentes, tal como lo plantean las exigencias del Estado colombiano actual. La labor apenas inicia, pues a pesar de que el entramado exige un alcance jurídico y educativo desde el constructivismo antiformalista la realidad muestra que dista mucho para que esta propuesta pueda ser plenamente materializada.

### **Conclusiones**

La Corte Constitucional aparece por primera vez en Colombia con la Constitución Política de 1991, respondiendo a la necesidad de garantizar que la norma de normas adquiera una naturaleza viva y no sea un simple documento de papel. Esta necesidad tiene una justificación histórica que aparece desde el Estado liberal de derecho propio de la Constitución Nacional de 1886, pues en la vigencia de la misma no existió una jurisdicción constitucional fuertemente consolidada. Por el contrario, fue hasta el año de 1910 cuando se consolidó una sala constitucional en el marco de la Corte Suprema de Justicia. Esta sala tenía una naturaleza subsidiaria de revisión de normas y una serie de compromisos políticos que impedían la real materialización de los postulados constitucionales garantistas.

Ahora bien, esta dinámica judicial entró en crisis por representar una dicotomía marcada entre la realidad social y los postulados jurídicos. Esta crisis caracterizó al Estado liberal de derecho colombiano en su conjunto y estuvo fuertemente marcada en la segunda mitad del siglo XX. Las condiciones sociales marcadas por la violencia, llevaron a que los tres elementos del Estado se debilitaran y se propendiera por alcanzar un nuevo sistema jurídico. Este proceso de reforma se caracterizó por atribuir un alto nivel de sentimientos de esperanza en torno al cambio de la Constitución y la posibilidad de que la misma pudiese ser materializada en la realidad.

Una de las estrategias pensadas para que se lograra esta materialización fue la Corte Constitucional, comprendida como guardiana e intérprete de la norma de normas. Como forma de desarrollar esta responsabilidad, la Corte Constitucional se ubica como la máxima autoridad del sistema jurí-

dico y tiene la posibilidad de proferir doctrina constitucional. La doctrina constitucional, junto al bloque de constitucionalidad, hace parte íntegra de la Constitución. Por lo mismo, entre varias posibilidades de actuación, la Corte Constitucional tiene la posibilidad de revisar los fallos que resuelven tutelas de todos los niveles y decidir definitivamente sobre las demandas de inconstitucionalidad que presente cualquier ciudadano.

En el caso de la acción de tutela se establece una jurisdicción constitucional dinámica y de amplio alcance, pues todos los jueces pueden ser constitucionales cuando deciden una acción de tutela. Por lo mismo, la Corte tiene la función de revisar todas las sentencias que se profieran en tal sentido. De la revisión, la Corte puede decidir pronunciarse de fondo sobre algún tema para delimitar el precedente y generar lineamientos uniformes de interpretación para todos los jueces. En algunas ocasiones, la Corte revisa los fallos y evidencia una vulneración reiterada de derechos por los mismos supuestos, razón por la cual tiene la posibilidad de proferir sentencias unificadoras. Finalmente, las situaciones pueden alcanzar un alto nivel de vulneración de derechos, por lo cual se declaran estados de cosas inconstitucionales que pueden ser objeto de acciones de cumplimiento.

Por su parte, los procesos de constitucionalidad tienen la posibilidad de evaluar las normas de nivel legal a la luz de las disposiciones superiores. En estos casos los fallos tienen dos polos: la exequibilidad o inexecutable. Pero al interior de estos polos se tienen otros fallos que ha creado la propia Corte a través de su precedente: las exequibilidades condicionadas, las inexecutable parciales, los fallos inhibitorios y las exhortaciones. En cualquiera de estos casos, la Corte Constitucional tiene la posibilidad de aceptar las interpretaciones auténticas formuladas por múltiples operadores jurídicos y, en general, generar estrategias de transformación social.

Con fundamento en estas funciones, la Corte Constitucional se cuestiona desde tres puntos particulares: la naturaleza de la jurisprudencia y los argumentos contramayoritarios de democracia y experticia. En cualquiera de los casos se hace énfasis en que la Corte Constitucional interpreta la norma de normas, por lo cual sus pronunciamientos se configuran como doctrina constitucional que es vinculante y que hace parte íntegra de la Constitución. Así, lo que afirma la Corte Constitucional es la Constitu-



ción y por lo mismo se establece como la máxima autoridad en el ordenamiento jurídico colombiano.

Finalmente, para el desarrollo de estas funciones la Corte Constitucional cuenta con un modelo de actuación constructivista. Este modelo exige que para decidir una situación problemática todos los magistrados titulares participen activamente, se genere validación social del conocimiento y las decisiones tengan sentido de utilidad para la sociedad en conjunto. Así, es especialmente relevante que la autoridad encargada de aceptar interpretaciones auténticas proferidas por procesos educativos constructivistas sea en sí misma constructivista. Por lo mismo se sugiere la presencia de una alineación y consolidación del constructivismo antiformalista, pues el mismo se estructura desde y para las exigencias sociales que se le plantean al derecho.



## EL CONSTRUCTIVISMO COMO IMPERATIVO DE FORMACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS DE *PEER LEARNING*

### Introducción

La estructura argumentativa manejada hasta aquí en los capítulos anteriores se organiza alrededor de la necesidad de generar transformaciones a la educación desde el constructivismo para materializar en la práctica la iusteoría del antiformalismo. Así, en el primer capítulo fue contextualizado desde la pedagogía el constructivismo como enfoque educativo, a propósito del cual se establecieron las categorías de la participación activa de los intervinientes, la validación social del conocimiento y el sentido de utilidad de los procesos de formación. Como una manera de aplicar esto en contextos específicos, para trascender la lógica investigativa de repetir contenidos, se utilizó el contexto de las Facultades de Derecho. Más allá de la justificación de por qué usar este u otro ambiente educativo, el mismo sirve para evidenciar el constructivismo en acción.

Una primera estrategia para materializar el constructivismo es a través del aprendizaje basado en problemas, el cual se fundamenta en pruebas de desempeño artificiales o simuladas, para que los estudiantes desarrollen competencias necesarias para el ejercicio profesional. Se superan así los parámetros tradicionales de la educación, fundamentados en la mera transmisión, memorización y repetición de contenidos. Esto corresponde con las exigencias antiformalistas del sistema jurídico colombiano actual, generando

alineación curricular desde y para las iusteorías establecidas desde el rango constitucional.

Sin embargo, la educación jurídica no se puede limitar a estudiar problemas simulados dentro del aula de clases. La educación, en particular la educación jurídica, se debe constituir en una herramienta de transformación social. Para tal fin, el sentido de utilidad de los procesos educativos no se debe limitar a la formación de los estudiantes sino que debe contribuir al conglomerado social en su conjunto. Una estrategia para lograr esto son las clínicas jurídicas como herramienta pedagógica constructivista, a través de las cuales es posible generar interpretaciones auténticas para transformar la realidad en la cual están inmersas las Facultades de Derecho. Esta transformación se puede dar desde el reconocimiento de grupos históricamente excluidos, para de esta forma ampliar los parámetros de normalidad perpetuados por grupos privilegiados con el poder de crear derecho.

Para asegurar que estas transformaciones sean posibles se hace necesario la aceptación de las interpretaciones auténticas. En este sentido, y siguiendo postulados antiformalistas, se debe acudir a fuentes no necesariamente tradicionales para generar materialización desde y para el derecho. En Colombia, la autoridad que por excelencia acepta estas interpretaciones auténticas es la Corte Constitucional como guardiana e intérprete de la Constitución. Se presenta de esta manera una innovación jurídica considerable, pues la Corte a través de la Doctrina Constitucional se ubica al mismo nivel de la Constitución. Esta prevalencia le permite cerrar la jurisdicción constitucional para revisar fallos que resuelven tutelas y decidir demandas de inconstitucionalidad. Para el desarrollo de estas funciones, la Corte Constitucional en sí misma tiene un fundamento constructivista, pues todos sus magistrados participan activamente para proferir sus sentencias, validan el conocimiento entre ellos y dan un sentido de utilidad para el conglomerado social en conjunto. En este sentido, la Corte Constitucional se configura como un tribunal antiformalista esencialmente constructivista que permite aceptar interpretaciones auténticas encaminadas a ampliar los parámetros de normalidad históricamente impuestos por grupos que ostentan el poder.

Sin embargo, para que las aspiraciones de transformación educativa desde el constructivismo puedan ser implementadas para trascender a un

nivel suficiente en que se materialice el antiformalismo, se deben considerar a los docentes como actores fundamentales que requieren comprometerse con esta agenda. Sin lugar a dudas, los docentes son actores fundamentales para que las aspiraciones de implementación del constructivismo antiformalista puedan ser materializadas en contextos específicos. Es común encontrar diseños curriculares que teóricamente son constructivistas y antiformalistas, por lo cual sus proyectos educativos son elaboradas formulaciones teóricas en este sentido. Sin embargo, cuando se observan con detenimiento los procesos de aula, se encuentra que no existe una alineación curricular que permita alcanzar los objetivos educativos planteados para el programa.

Las razones de la falta de alineación son múltiples, pero una de ellas son los docentes. Se requiere docentes que comprendan el enfoque educativo de cada programa y cuenten con conocimientos suficientes para poder materializar estas aspiraciones en situaciones concretas. Hay administrativos que consideran que la estrategia para lograrlo es cambiar la planta profesoral por una nueva, pero lo que en realidad se debe asegurar es formar a los docentes bajo el sello característico del programa. La formación de los docentes debe ser suficiente para que se apropien los conocimientos y se comprenda cómo llevarlos a la práctica. Por lo mismo, se exigen procesos de formación alineados curricularmente y que generen aprendizajes significativos. En ese sentido, se requiere que la formación de docentes adopte en sí misma los postulados constructivistas antiformalistas. Una forma de alcanzar esta aspiración es el *peer learning* o aprendizaje entre pares fundamentado en la andragogía, el cual se procederá a analizar desde un enfoque de investigación socio-crítico fuertemente cualitativo.

### **Los docentes como actores fundamentales para transformar la educación**

Siguiendo a Posner (2005), existen diferentes maneras de implementar los diseños curriculares y las que mejores resultados generan son aquellas que tienen en cuenta a los docentes desde su formulación hasta la puesta en práctica en el aula de clases:

Su mayor o menor cercanía a la iniciativa o reforma que se le pide aplicar en términos tanto de su preparación previa (base de conocimientos y prácticas), como de la oportunidad de emitir opinión o participar en ella, afecta el grado de implementación e igualmente, su mayor o menor resistencia a la misma (Avalos et al., 2010, p. 252).

Los docentes son aquellos a quienes se les confían los procesos educativos más específicos de los estudiantes, por lo cual tienen la posibilidad de contribuir o no al logro de objetivos educativos de cada uno de los programas (Barber y Mourshed, 2007). Por lo mismo, es fundamental tenerlos en cuenta de manera transversal en los procesos pedagógicos y curriculares; de nada sirve contar con postulados teóricos de altísima calidad en los proyectos educativos institucionales y de los programas si no es posible hacerlos realidad en el aula de clase.

Para asegurar que el constructivismo antiformalista pueda ser aplicado en contextos educativos diversos, y en las Facultades de Derecho específicamente, se debería hacer en primer momento una revisión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y del Programa (PEP). Para esto es fundamental reconocer lo que ya existe y a partir de ahí generar construcciones valiosas para el proceso curricular; “cuando a ese profesor, de alguna manera, se le dice ‘borrón y cuenta nueva, eso no vale porque hemos llegado nosotros con un aparato teórico, práctico y que va a dar resultados’ el profesor siente que existe un poco de pedantería” (Guerrero, 2005, p. 31). Es común encontrar expertos en educación a los cuales se les pide hacer una revisión del PEI o del PEP y lo que en últimas proponen es uno nuevo que no tiene en cuenta las particularidades de cada contexto (Bolívar y Gallego, 2005). Esto representa un error curricular considerable, pues se vuelve a los ejercicios de imposición particularmente ineficaces para generar transformaciones educativas. En este sentido, lo que se debe hacer en primer lugar es reconocer lo que existe en cada institución y a partir de ahí generar las innovaciones correspondientes, siempre con fundamento en un ejercicio participativo y de recolección de información.

Puede darse el caso que el diseño curricular del PEI o del PEP sea para programas nuevos, caso en el cual se tiene una ventaja considerable pues empezar a crear genera mayores posibilidades de innovación educa-

tiva. Pero esto no significa que se deba partir de la nada, por el contrario, se deben recordar las exigencias de formulación de necesidades, intereses y exigencias que se condensan en objetivos educativos (Tyler, 1973). Esta revisión deberá tener en cuenta el contexto en el cual se estructurará la nueva institución o el nuevo programa, considerando como mínimo los referentes nacionales e internacionales, el medio específico de administración que puede ser delimitado por los ámbitos de Gimeno (2007), la revisión de actores como docentes, estudiantes, expertos disciplinares, expertos en currículo, etc. En estos casos la posibilidad creativa es alta, pero se debe considerar lo ya existente y que pueda fundamentar el proceso (Day, 2002). A diferencia de lo que se tiende a considerar, ningún aspecto en la actualidad carece de referentes; para todo en el contexto académico existe algún referente que es imperativo consultar y tener en cuenta.

Siguiendo con la revisión de programas e instituciones ya existentes, a las mismas se deben vincular todos los posibles actores a los cuales se tenga acceso para generar las innovaciones de diseño curricular. Así, un programa que quiera adscribirse al constructivismo antiformalista debe ser consciente de las características contextuales en las cuales está inmerso y trabajar a partir de las mismas; se debe ser consciente que pueden existir contextos que por más que quiera sus características contextuales no están dadas para materializar enfoques como el constructivismo. He ahí la importancia de la revisión juiciosa del contexto, pues la falta de ella puede generar en la ineficacia del diseño curricular propuesto. Cuando se ha comprendido este compromiso de trabajar a partir de lo existe es importante vincular en el diseño curricular las siguientes fuentes de información:

- PEI o PEP ya existente: es necesario revisar lo que ya existe. Muchas instituciones educativas carecen de un documento expresamente denominado en este sentido, por lo cual se exigirá la recolección de documentos que den cuenta de los elementos fundamentales del mismo (objetivos educativos, enfoque educativo y relaciones entre las funciones sustantivas de la docencia, la investigación, el bienestar y la proyección social).
- Autores del PEI o PEP ya existente: para lo cual sería una gran ventaja poder adelantar procesos de investigación basados en grupos

focales o entrevistas. Pero en caso en que no sea posible, se podrá acudir a actas o demás documentos que den cuenta de la discusión de este tipo de documentos.

- Docentes, estudiantes y administrativos: cada uno de ellos tiene una perspectiva distinta de un proyecto educativo, pues sus actividades se desarrollan desde múltiples contextos. Por lo cual es importante incluir las diferentes perspectivas y en la reforma curricular que se pretenda se asegure la vinculación de estas distintas fuentes de información.

Con esta recolección de datos, un grupo consultor que cuente con expertos en educación y en el área disciplinar a la cual esté adscrito el programa, deberá tener la responsabilidad de conciliar la información recolectada con las exigencias y necesidades del contexto en el cual se encuentren inmersos. En el caso del derecho, estas exigencias y necesidades del contexto pueden hacer referencia a las iusteorías y demás postulados planteados por la norma superior para cada sistema jurídico. Una vez formuladas la propuesta de conciliación es importante validarla con la comunidad de manera efectiva, para lo cual se deberán seleccionar las estrategias de investigación más adecuadas.

Debe considerarse que se describe hasta este punto un esbozo metodológico para generar conciencia de cada contexto e innovaciones necesarias para determinar si es aplicable o no el constructivismo antiformalista. Es responsabilidad del diseñador del currículo tener en cuenta los hallazgos y no obligar el contexto a recibir un enfoque con el cual no tiene coherencia ni identidad. Una vez se han formulado los proyectos educativos desde la novedad de un programa o institución, o desde las condiciones ya existentes, se exige su implementación. En caso en que el ejercicio de reconocimiento haya sido exitoso su implementación será casi automática, pues el proyecto formulado nace desde la realidad y por lo mismo responde a sus dinámicas. En caso contrario, empezará el proceso de imposición que en la mayoría de ocasiones puede tornarse improductivo.

Asumiendo cualquiera de las dos posiciones, la implementación debe asegurar vocación de permanencia en el tiempo desde y para la cotidianidad de cada contexto educativo. Un proyecto educativo exitoso es aquel

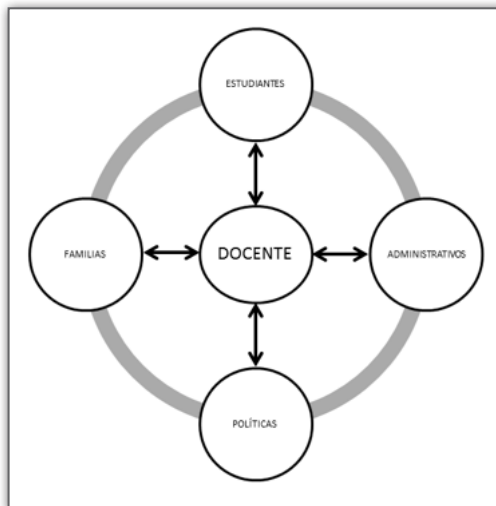


que se ve plenamente materializado en el día a día de la institución. Así, si el programa pretende generar procesos constructivistas antiformalistas se exige que los miembros de la comunidad estén comprometidos, lo cual puede ser generado de manera principal por el docente desde un rol de guía y motor de las transformaciones antiformalistas.

### A. El docente como guía y motor de las transformaciones

El docente se ubica en un lugar fundamental para que los proyectos educativos alcancen real materialización; está en un punto medio entre las disposiciones de las políticas institucionales, los administradores, los estudiantes e incluso los padres de familia (Brain y Reid, 2006). Es la piedra angular para que las aspiraciones curriculares obtengan eco en los procesos de enseñanza y aprendizaje (De León, 2013). Esto no significa que el proceso educativo se centre en el docente, pues se está haciendo referencia al medio educativo y no a las dinámicas de formación específicamente, pues las mismas fueron abordadas en el primer capítulo. En este caso, el docente es una guía de los estudiantes y un motor de las transformaciones pretendidas por la institución. Esto se puede diagramar así:

Figura 12. El docente como centro de gestión educativa



Fuente: elaboración propia

Los docentes, en un marco de gestión educativa (Crozier, 1997), son quienes por excelencia tienen contacto directo con los estudiantes, con los administrativos, con las políticas institucionales, con las familias, etc. Esto no quiere decir que siempre a través de los docentes se puedan comunicar los actores, pero sí es común considerar que son los sujetos que por regla general mantienen una relación directa con todos ellos (Hargreaves, 1992; 2001; 2003). A manera de ejemplo: los administrativos pueden citar a los estudiantes para entregar un nuevo PEP, pero en últimas es el docente quien explica el PEP a los estudiantes facilitando el mensaje de administrativos y políticas institucionales. De igual forma, muchos de los llamados conductos regulares exigen que la primera instancia de solución de algún conflicto o inquietud de las familias y los estudiantes sean tratados con los docentes, quienes tienen la oportunidad de explicar las políticas institucionales y la visión de los administrativos. En este sentido, y desde la perspectiva de gestión de procesos educativos, los docentes se constituyen en el motor de las instituciones educativas (Harris, 1997; Ingersoll, 2003).

Cuando desempeña su rol de motor en relación con los estudiantes, se esperaría que asuma el rol de guía de los procesos educativos constructivistas. Pero en cualquier caso responde a una agenda oculta en su diseño de clases, encaminado en la mayoría de los casos a alcanzar los objetivos institucionales (Nieto, 2005). Así, las instituciones deben centrar sus mayores esfuerzos en sus docentes, a través de programas de desarrollo suficientes pues de ellos depende en gran medida el éxito institucional. Por lo mismo, un docente con un mal desempeño afecta el desempeño de los estudiantes, genera inconformidad por parte de los estudiantes y familias, para que en últimas no sea posible materializar las exigencias de los proyectos educativos de cada institución y programa (Marchesi, 2007).

Para evitar los bajos desempeños por parte del docente, se debe estructurar un plan de desarrollo docente integral desde la vinculación a la institución hasta las eventuales desvinculaciones (Díaz y Saavedra, 2000). Lo primero que se debe considerar es que no todos los docentes aspirantes pueden formar parte de la institución, lo cual se determina con un perfil del profesor que se espera contratar. En los procesos de selección laboral, más allá de los intereses personales de los administrativos, el derrotero se

fundamenta en el perfil esperado para el docente (Feldfeber, 1999); de ahí que los concursos públicos sean una estrategia especialmente útil para la vinculación docente. Por lo mismo es cuestionable la existencia de docentes que trabajan en una multiplicidad de instituciones, pues difícilmente se puede dar el caso que todas las instituciones busquen el mismo perfil de profesor. Sin embargo, la vinculación laboral de los docentes a distintas instituciones se da por las malas condiciones laborales que se pueden ofrecer a ellos (Liang, 1999).

Por lo mismo, una vez seleccionado cada docente se le deben asegurar condiciones laborales adecuadas para su desarrollo y permanencia (Marchesi, 2007). Un primer acercamiento es la consolidación de escalafones en los cuales los docentes puedan ser categorizados desde diferentes alcances: formación académica, experiencia profesional, producción académica, desempeño, entre otros. Esto le permitirá desarrollar una carrera a largo plazo, que al tiempo de permitirle mejorar asegura compromiso institucional. Estas categorías deberán representar diferencias en la remuneración y las condiciones de contratación, siendo un aliciente para mejorar los procesos en los cuales se encuentra inmersos. La remuneración se configura como un elemento fundamental para la labor docente, pues las remuneraciones adecuadas generan en la mayoría de los casos compromisos (Moura y Ioschpe, 2007); un docente bien remunerado se dedica con constancia y disciplina al logro de los objetivos institucionales. Pero un docente con una remuneración inadecuada, necesitará complementar su forma de sustento trabajando en múltiples instituciones y descuidando así muchas de las actividades que permiten generar academia (procesos de investigación, tutorías, actividades de extensión, etc.). En el contexto universitario es común encontrar docentes “rateros” o “dictadores”, es decir, que trabajan por ratos en una u otra institución dictando cuantas horas de clase les sea posible para conseguir condiciones laborales mínimas. Por lo mismo, las condiciones laborales de los docentes desde su vinculación son fundamentales para generar las innovaciones pretendidas por las instituciones educativas (Murillo, 2006).

Pero el desarrollo docente no termina con la vinculación en condiciones adecuadas, pues una vez vinculado se debe asegurar que el mismo tenga

la posibilidad de hacer aquello para lo cual sus capacidades y vocación le permiten (Tenti, 2004). Se estructuran de esta forma los planes de trabajo docente, que periódicamente deben responder a las fortalezas e intereses de los docentes (Tenti, 2006). Hay administradores educativos que los docentes tienen la capacidad de hacer de todo: dictar clase, investigar, hacer tutorías, proyectos de extensión, entre otras. Pero esta multiplicidad de tareas impide un desarrollo óptimo de los docentes (UNESCO, 2002). Por lo mismo, se debe considerar el perfil de cada docente para generar una estrategia de trabajo que pueda ser medible en el tiempo y se evalúe el desempeño. Aunque se debe considerar que todos los docentes deben desarrollar procesos pedagógicos con estudiantes, no se puede considerar que la evaluación se limita a la percepción que tienen ellos del profesor (Vaillant y Rossel, 2006). Por el contrario, la evaluación deberá ser de acuerdo con el plan de trabajo, donde una de muchas actividades es la de liderar asignaturas de cada plan de estudios. Esta evaluación debería incluir entonces múltiples fuentes de información, considerando por supuesto la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación.

La evaluación docente debe tener un alcance formativo y no meramente sumativo, por lo cual a partir de los resultados se deberá tener la posibilidad de generar planes de mejoramiento (Mizala y Romaguera, 2004). Estos planes de mejoramiento podrán ser seguidos en el tiempo, para determinar la continuidad o no de un docente. Sin embargo, no toda evaluación negativa puede ser causal de desvinculación y mucho menos si proviene de una única fuente como lo son los estudiantes (Vegas, Pritchett y Experton, 1999). Las instituciones deben asegurar que los docentes mejoren de manera permanente, bajo los compromisos institucionales fijados. Esto no obsta para que las instituciones cuenten con estándares mínimos de continuidad de los docentes, pero en cualquier caso deben ser de público conocimiento.

Estos planes de mejoramiento que son formulados a partir de los resultados de la evaluación docente, deben ser acompañados por la institución; el acompañamiento no se refiere a una mera fiscalización, sino al apoyo para alcanzarlos. Es en este punto donde se reconoce la necesidad de generar procesos de cualificación y capacitación para los profesores (Feldfeber y Oliveira, 2006). Sobre el tema de la formación docente se puede considerar que:

La idea que subyace es que el docente debe hacerse a sí mismo en un “mercado profesional”, cuyas reglas de funcionamiento están definidas por el Estado. En el mercado, el docente debe ofrecer su fuerza de trabajo a cambio de un salario que esté en función de su productividad y como profesional se ve obligado a capacitarse y obtener titulaciones para cumplir con los requisitos que le permitan permanecer en el mercado y ascender en su carrera laboral y profesional (Feldfeber, 2007, p. 446).

En el marco de esto, se debe considerar que la cualificación se refiere a la posibilidad que los profesores tienen para adelantar estudios de la denominada educación formal (especializaciones, maestrías, doctorados, etc.). Para esto, las instituciones deberán contar con políticas claramente establecidas para el acceso a estos incentivos. Los apoyos pueden verse representados en tiempo, dinero, entre otros, que considere la institución y que siempre sean de público conocimiento por todos (Díaz y Saavedra, 2000).

Por su parte, la capacitación se refiere a aquellas formaciones que las instituciones diseñan de forma permanente para sus profesores en jornadas pedagógicas o espacios análogos. Estas capacitaciones representan en la mayoría de ocasiones experiencias infructuosas y el imaginario colectivo de los docentes los reconoce como de difícil materialización (Díaz y Saavedra, 2000). Es común encontrar en las instituciones capacitaciones cuyos temas no responden a las necesidades e intereses de los docentes, usan metodologías tradicionales de transmisión y en general desconocen la realidad contextual de cada docente. Por lo mismo, una herramienta que en principio es fundamental para el desarrollo docente, termina siendo una actividad punitiva que dificulta el logro de los objetivos planteados para la misma (Díaz y Saavedra, 2000). En este sentido, y haciendo énfasis en la importancia del mejoramiento consciente de los docentes, se procede a establecer una estrategia de formación constructivista para que los docentes tengan la posibilidad de empoderarse de la transformación educativa a todo nivel.

### ***Peer learning* como estrategia de formación de docentes**

Con fundamento en lo anterior es posible afirmar que para asegurar las transformaciones educativas planteadas a lo largo del libro es fundamental que los docentes estén formados en los conocimientos suficientes para cam-

biar las dinámicas de educación. Sin embargo, esta capacitación no debe consistir en un ejercicio aislado de transmisión de conocimiento sino en la vinculación de las necesidades e intereses para generar aprendizajes significativos. Se plantea una exigencia para las instituciones educativas, encaminadas a asegurar que los profesores cuenten con una formación suficiente para comprender y comprometerse con nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones es posible afirmar que en caso en que no se sepan desarrollar apropiadamente las innovaciones pedagógicas y curriculares, es mejor continuar de la manera tradicional para evitar inconvenientes irreparables en los procesos educativos.

No obstante, ubicar a los docentes como estudiantes o sujetos de formación es una tarea de difícil materialización. La población docente representa en sí misma un grupo difícil de capacitar y cualificar, por razones que se refieren a su experiencia como docentes y la concepción según la cual ellos están llamados a formar a otros. A continuación se delimitarán estas características particulares y se formulará el *peer learning* como una estrategia de empoderamiento que puede superar las barreras auto-impuestas por los docentes para fortalecer sus procesos de formación pedagógica y curricular. Es fundamental que los docentes se sientan parte de la formación, pues el protagonismo facilita la apropiación de conocimientos y la atribución de sentido de utilidad a las propuestas de aprendizaje que se configuran.

### **A. Las particularidades de los docentes como aprendices**

Cuando se proponen procesos de capacitación y cualificación, una alta proporción de docentes es reacia a participar. Si bien hay docentes comprometidos con estos procesos, en general se presentan resistencias a la formación y el planteamiento de innovaciones acerca de cómo se pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales resistencias se fundamentan en varias ocasiones en la experiencia y en el rol de transmisor, los cuales se proceden a delimitar.

- *La experiencia como argumento:* es común encontrar docentes que ante nuevas propuestas de capacitación y concepciones educativas que pueden ser fortalecidas o modificadas, apelan al argumento según el cual llevan un tiempo considerable desarrollando su labor de esa manera con excelentes

resultados (Brookfield, 1984). Los docentes acostumbran a citar experiencias exitosas pasadas, que se constituyen en su estandarte para sostenerse en sus posiciones pedagógicas e impedir que sea posible repensar las mismas (Adam, 1970).

Algunos de estos argumentos no solamente se centran en su labor como docentes, sino en importantes referentes que implementaron enfoques tradicionales en su labor y que ellos mismos son resultado de esos procesos (Barroso, 2004); hállese de docentes tradicionales reconocidos por el medio académico y que en su momento eran íconos de formación en contextos educativos. Por lo mismo, se generan posiciones que pretenden reivindicar modelos que fueron adecuados para un contexto y un momento de la historia determinado, pero que actualmente tiene considerables límites por las situaciones contextuales en las cuales ellos mismos desarrollan su actividad (Feldfeber, 2007).

Aunado a esto, es común reconocer la existencia de argumentos fundados en premisas de egresados de sus programas que ocuparon altos escaños públicos y que evidencian el profundo valor que los procesos tradicionales tienen para la educación actual (Burbules y Densmore, 1992). Pero se desconoce de esta forma que en ocasiones se trata de casos aislados, que deberían ser contextualizados en virtud de las exigencias que la sociedad actual plantea para la educación. Más allá de hacer evidentes los errores del razonamiento, es valioso generar estrategias de convencimiento sobre las bondades de innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo nivel.

Esto no significa que los docentes de mayor edad sean los que se oponen de manera reiterada a la innovación pedagógica y curricular, pues sería una generalización apresurada (Avalos y Aylwin, 2005). Por el contrario, la edad no es un derrotero para determinar una u otra posición en torno a la innovación educativa. Por el contrario, estas oposiciones se refieren a las experiencias y las preconcepciones acerca de qué debe ser un proceso formativo (Ball y Goodson, 1989). En estos casos, lo que se requiere es retomar estos preconceptos para que a partir de ellos sea posible generar nuevos conocimientos útiles para generar procesos desde otras perspectivas y enfoques, uno de los cuales es el mismo constructivismo antiformalista planteado en capítulos anteriores.

- *El rol de transmisor como legitimación:* además de los argumentos referentes a la experiencia, los docentes tienden a constituir grupos de difícil formación debido a la costumbre generada en torno al rol de transmisores de información. Los docentes no están acostumbrados a ubicarse en el rol de aprendices; en su mayoría reconocen como una molestia tener que cumplir horarios de formación, responder a llamados a lista, entregar producción a partir de capacitaciones, etc. Esta posición genera incomodidad y desidia frente a lo que se pueda llegar a aprender en un contexto de este tipo, por lo cual se establecen barreras que impiden generar aprendizajes significativos a partir de los planes de capacitación y cualificación.

Las personas encargadas de liderar capacitaciones a docentes deberán generar estrategias suficientes para superar estas visiones, para intentar vincular a los docentes en nuevas ideas alrededor del currículo y la pedagogía. Téngase en cuenta que en ocasiones estas posiciones de los docentes pueden aprovecharse en la formación, pues permite generar discusiones y debates que en caso de ser encausadas de forma hábil permiten evidenciar las bondades de la transformación de los procesos de educación. Depende en gran medida del manejo del grupo y de las experiencias que se puedan generar para determinados sujetos.

Por las anteriores razones, la formación a formadores es una actividad que requiere de un esfuerzo especial, pues existen ciertos comportamientos o concepciones que generan barreras. Estas barreras no permiten generar plenos mejoramientos de la labor docente, por lo cual los procesos de capacitación y cualificación entran en riesgo de no alcanzar sus objetivos. Se requiere entonces aprovechar las condiciones particulares de los docentes, para generar empoderamiento de su parte y así permitir aprender de forma significativa desde y para sus propias prácticas.

## **B. El empoderamiento docente a través de la reflexión desde y para las propias prácticas**

Para superar las barreras planteadas desde los mismos docentes, se requiere empoderarlos en los procesos formativos. Así, se reconoce que la formación de adultos tiene características específicas que han de ser tenidas en cuenta para alcanzar el éxito de la formación. Estas características



pueden ser enmarcadas desde la andragogía (Knowles, 1970), comprendida como un punto de vista pedagógico a manera de neologismo para determinar que “en la educación de los adultos (andro) no se podrían utilizar las mismas técnicas que con los niños (pedos), de tal manera que la andragogía sería al arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (Blázquez, 2006, p. 164). Siguiendo a Knowles (1970) la generación de posibilidades para el aprendizaje de los adultos se fundamenta en cuatro pilares, a saber:

- Los adultos se auto-comprenden como autoridades que se conducen de forma autónoma<sup>52</sup>. Por lo mismo, los modelos de formación de adultos no pueden fundamentarse en ejercicios en los cuales el formador pretende conocer la verdad absoluta y revelada (Álvarez, 1991). Por más valiosa que sea la información y teorías de quien asume el rol de formar docentes, no puede asumir una posición de superioridad en comparación con quienes aprenden, pues la consecuencia inmediata puede ser de rechazo (Bloch, 1982). Por lo mismo, se requiere que los adultos compartan la posición de formadores desde su propio contexto, permitiendo que generen aportes desde su realidad y para la utilidad de quienes los acompañan en el proceso formativo.

- La experiencia de los adultos es un valioso recurso para el aprendizaje<sup>53</sup>. En el sentido del pilar anterior, se debe considerar que los adultos cuentan con un bagaje especialmente amplio respecto de los niños. Por lo mismo, estas experiencias deben ser aprovechadas en el proceso formativo

---

<sup>52</sup> La propuesta original a partir de la cual se formula esta categoría señala expresamente: “It is a normal aspect of the process of maturation for a person to move from dependency toward increasing self-directedness, but at different rates for different people and in different dimensions of life. Teachers have a responsibility to encourage and nurture this movement. Adults have a deep psychological need to be generally self-directing, although they may be dependent in particular temporary situations” (Knowles, 1970, p. 43).

<sup>53</sup> Esta categoría encuentra fundamento en las siguientes propuestas teóricas: “as people grow and develop they accumulate an increasing reservoir of experience that becomes an increasingly rich resource for learning—for themselves and for others. Furthermore, people attach more meaning to learnings the gain from experience than those they acquire passively. Accordingly, the primary techniques in education are experiential techniques—laboratory, experiments, discussion, problema-solving cases, simulation exercises, field experience, and the like” (Knowles, 1970, p. 44).

(Vidal y Fernández, 2003). No es dable que se comprendan a los docentes como recipientes vacíos que esperan por información, pues un grupo de docentes en conjunto cuentan con una mayor cantidad de conocimientos que un solo formador. Puede que el formador sepa algunas particularidades específicas y diferentes a quienes toman la capacitación o cualificación, pero es innegable que en conjunto el grupo de personas que son formadas cuentan con un cúmulo de información y conocimientos mucho mayores (Adam, 1970; Caraballo, 2007). Por lo mismo, es valioso aprovechar todos estos conocimientos para generar aportes relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se pueden desconocer las realidades del grupo de personas, por el contrario, se deben potenciar para darle sentido de utilidad a la formación desde y para el contexto de quienes aprenden, en particular en el caso de la capacitación y cualificación de los docentes (Adam, 1987; Brookfield, 1984).

- Las circunstancias que rodean al sujeto le permiten generar mayores apropiaciones de los conocimientos<sup>54</sup>. Los docentes que son formados tienen la posibilidad de relacionar los conocimientos que están aprendiendo con su experiencia en el aula, por lo mismo se permite generar apropiación (Brandt, 1998). La apropiación tiene un alcance complejo, pues en una primera instancia se conoce, luego se comprende y finalmente se le da sentido de utilidad para sus contextos. Sobre el particular se considera que “la Andragogía ofrece los principios fundamentales que permiten el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces, en el sentido que remite a las características de la situación de aprendizaje” (Caraballo, 2007, p. 191). En este sentido, cuando se generan procesos exitosos de formación de docentes ellos apropian de manera directa los conocimientos para sus circunstancias particulares (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

---

<sup>54</sup> Sobre el particular se puede considerar: “people become ready to learn something when they experience a need to learn it in order to cope more satisfyingly with real-life tasks or problems. The educator has a responsibility to create conditions and provide tools and procedures for helping learners discover their “needs to know”. And learning programs should be organized around life-application categories and sequenced according to the learners readiness to learn” (Knowles, 1970, p. 44).

- Los adultos conciben que sus aprendizajes persiguen un objetivo inmediato<sup>55</sup>. Como resultado de los tres pilares anteriores, los docentes entienden que sus conocimientos tienen una aplicación próxima y no una aplicación futura como la mayoría de niños (Knowles, Holton y Swanson, 2001). Los niños y jóvenes de educación básica, media y universitaria en ocasiones preguntan sobre la utilidad de ciertos conocimientos, ante lo cual reciben la respuesta de que algún día les será útil. Por el contrario, cuando un docente recibe una formación sobre temas educativos puede pensar en implementar sus aprendizajes en las clases que tendrá en los días siguientes (Salinas, 1995). Sucede igual con muchas especializaciones y maestrías de profundización, en las cuales los estudiantes atienden de manera especial a aquello que tiene utilidad para sus necesidades inmediatas.

Así, se evidencia desde la andragogía que los docentes, en calidad de adultos que participan en procesos de formación, cuentan con características especiales que deben marcar sus procesos de aprendizaje. Estas características indican que los docentes se auto-comprenden como autoridades autónomas, su experiencia es una herramienta de aprendizaje, el contexto permite generar mayores aprendizajes y se conciben los objetivos de formación con utilidad inmediata. Por lo mismo, los procesos formativos dirigidos a docentes deben trascender categorías tradicionales y adscribirse a aquellas en las cuales tengan una participación activa. De esta forma, Vidal y Fernández (2003) afirman que:

No cabe duda de que la Andragogía persigue lograr un cambio sustancial de las formas de enseñanza clásica hacia nuevos enfoques y métodos en la enseñanza de adultos desde todos los componentes humanos: psicológico, biológico y social. Realmente es un concepto novedoso, aunque para muchos, su desarrollo y aportes no lo sean (p. 28).

---

<sup>55</sup> Esta categoría se fundamenta al considerar que: “learners see education as a process of developing increased competence to achieve their full potential in life. They want to be able to apply whatever knowledge and skill the gain today to living more effectively tomorrow. Accordingly, learning experiences should be organized around competency-development categories. People are performance-centered in their orientation to learning” (Knowles, 1970, p. 44).

Por lo mismo, el constructivismo se encuentra alineado con las exigencias del contexto de formación de docentes establecidas desde la andragogía. De manera específica el aprendizaje entre pares, en el cual los docentes pueden generar formación con otros docentes. Esta metodología entiende que quienes aprenden y enseñan se encuentran al mismo nivel, pues son sujetos cuyas características personales y contextuales son coherentes entre sí. Por lo mismo, para la consolidación del aprendizaje entre pares se comparte la experiencia y los conocimientos, para tener la posibilidad de generar fortalecimientos de la propia labor y desempeño. Sobre el particular se puede considerar:

Las personas aprenden conjunta y recíprocamente en el llamado aprendizaje entre pares (*peer-to-peer learning*) compartiendo sus conocimientos y sus experiencias (*knowledge sharing*). Esto se hace posible gracias a la enorme capacidad de aprendizaje de las personas, que va más allá de la acumulación de conocimientos. Las personas aprenden al adquirir experiencias complejas e interactuar con otras personas. Cuando las experiencias se transmiten, las personas involucradas evalúan y transforman sus convicciones y puntos de vista existentes. La disposición a integrar nuevas experiencias en la percepción y verificar su validez (pensamiento autocrítico, aprendizaje reflexivo) es un requisito fundamental para el cambio. Los conocimientos más profundos adquiridos de esta forma sientan las bases para revisar las opciones de acción propias y, con ello, también las posibilidades de un cambio de conducta (GIZ GmbH, 2015, p. 90).

El aprendizaje entre pares tiene múltiples posibilidades de materialización, incluyendo aprendizajes colaborativos y en cooperación a través de la guía de un tutor en general. En este caso, los aprendizajes se podrían generar desde dos perspectivas: 1) las experiencias pedagógicas exitosas y 2) los avances teóricos alcanzados desde el propio contexto.

- En el caso de las experiencias pedagógicas, es útil considerar como una posibilidad que en un grupo de docentes de una misma institución se identifiquen experiencias innovadoras y el docente autor de las mismas las comparta con otros. Por supuesto, esta actividad de compartir no se debe limitar a la transmisión de la información, sino a la presentación de una propuesta, la discusión fundamentada con la participación activa de todos

para generar así validación social y darle sentido de utilidad en contextos específicos. El hecho de compartir experiencias innovadoras generadas desde el mismo contexto, permite evidenciar que la innovación es posible en ese espacio específico. Se supera la lógica del pedagogo experto que capacita desde la teoría y sobre el cual se plantean innumerables cuestionamientos sobre si es posible hacerlo en el contexto específico de quienes se están formando. Puede que algunas de las innovaciones no sean significativamente revolucionarias, pero eso no obsta para hacer propuestas de fortalecimiento y mejoramiento de las prácticas a través de la validación social del conocimiento.

Otra posibilidad es que docentes de contextos análogos al cual se está desarrollando la innovación (o contextos que se tengan como referentes a seguir en temas de currículo y pedagogía) compartan las innovaciones específicas que se generan. Esto asegura que se trate de una formación entre pares, que aunque no formen parte de la misma institución sí tienen situaciones similares que permiten generar aprendizajes significativos aplicables al contexto particular que se analiza. De esta forma, los docentes pueden discutir desde sus propios contextos para validar la información y así alcanzar cierto nivel de apropiación que genere utilidad en su propia realidad.

Un ejemplo de esta propuesta es la experiencia de investigación desarrollada por el autor desde la Coordinación de Docencia de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia<sup>56</sup>. Se incluye una experiencia

---

<sup>56</sup> Diferentes documentos institucionales prueban que el autor fue el creador de la Escuela de Maestros de la Universidad Católica de Colombia. Un referente bibliográfico del tema se encuentra en los libros de la colección *Escuela de Maestros* publicados, en los cuales se señala expresamente en la solapa del libro lo siguiente: “La colección Escuela de Maestros se creó con el fin de dar a conocer la producción académica de los profesores adscritos al proyecto que lleva este mismo nombre, iniciado en el año 2012 por el profesor Juan Sebastián A. Perilla G., Director de Docencia de la Facultad de Derecho. El objetivo central de la Escuela es innovar en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, razón por la cual uno de sus principales resultados es la producción escrita permanente de los profesores en temas jurídicos y pedagógicos, que se materializa en obras de relevancia como la presente. Así, la colección Escuela de Maestros promueve la valiosa participación de los docentes y sus propuestas pedagógicas en las que el estudiante es el protagonista del proceso educativo” (Cascante y Duque, 2015; Daza, 2015; Giraldo et al., 2015).

educativa específica, pues siendo coherente con la estructura argumentativa de este capítulo se requiere aprender desde situaciones concretas gestadas en contextos análogos, para poder validar la misma a partir de la discusión y así generar apropiación en el contexto de quien se aproxima a la lectura de este texto. Retomando el ejemplo se puede señalar que en su momento, la Facultad de Derecho contaba con un Proyecto Educativo del Programa (PEP) que distaba considerablemente de la realidad del contexto específico de la institución, presentándose una brecha entre la teoría formulada en los documentos institucionales y la práctica presente en la cotidianidad del aula de clases. Por lo mismo, se vio la necesidad de reformular el PEP desde y para la realidad propia de esa Facultad de Derecho. Se involucraron diversos actores de la institución, para que a través de la consustanciación de los documentos institucionales preexistentes y los actores de la institución se formulara un Proyecto Educativo coherente con las exigencias de la Facultad de Derecho específica<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> “Sea esta la oportunidad para hacer un recuento del proceso de fortalecimiento curricular vivido en la Facultad de Derecho, que permitió el nacimiento de la Escuela de Maestros y la consolidación de esta y otras obras académicas. Desde el 2002, la Facultad comenzó un proceso tendiente a determinar cuál es el sello característico formativo de los abogados de la Universidad Católica de Colombia. En este participaron docentes y directivos de la Facultad, que generaron materiales académicos que fueron publicados en la Revista *Philosophica Juris*. Aunque se trataba de un avance considerable en torno a la labor de formación de futuros abogados, seguía siendo un trabajo desarticulado, que no impactaba de manera directa en los procesos educativos del aula de clases. Fue hasta el año 2006 cuando se planteó la necesidad de formular una serie de competencias propias del abogado de la Universidad Católica, que fueron traducidas en el perfil del estudiante del egresado. Se trató de un trabajo realizado por algunas directivas de la época y dio como resultado un documento de trabajo denominado ‘Proyecto Educativo de Derecho’ (P.E.D.). Se comenzaron a establecer lineamientos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del derecho en la Facultad, pero los documentos del PED nunca fueron publicados y aún hoy reposan en el archivo principal de la Dirección de Docencia. En el 2008, se comisionó a un pequeño grupo de directivas de la institución para que formulara un documento oficial que debía ser apropiado por la comunidad. Así, en el 2009, se publicó la primera versión del ‘Proyecto Educativo del Programa’ (P.E.P.), que se convirtió en un documento que pretendía sentar las bases de formación de los estudiantes y la labor que debían desarrollar los profesores. El documento planteó el perfil y una serie de competencias exigibles para el estudiante y la forma de interrelación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, los

Como consecuencia de este proceso, se alcanzó un enfoque educativo tendiente hacia el constructivismo con elementos de la estructura de las disciplinas y los aprendizajes experienciales. Los docentes en su conjunto comprendían teóricamente el tema, pero presentaban múltiples inconvenientes para su materialización. Razón por la cual, desde la Coordinación de Docencia se identificaron algunas experiencias exitosas alineadas con el PEP y se empezaron a compartir con los demás docentes a través de los Espacios de Formación Docente. Estos espacios se realizaban una vez al mes, en la cual se presentaban estrategias generadas en la misma institución para ser discutidas por la comunidad de docentes en conjunto<sup>58</sup>.

---

procesos de evaluación posteriores evidenciaron que en la comunidad académica no existía una real apropiación del P.E.P. La razón principal pudo derivarse del tipo de diseño curricular implementado en esa época, que desconocía en una medida considerable las situaciones propias del contexto de la Universidad. Debido a esto, la institución decidió fortalecer a partir del 2011 los procesos pedagógicos y curriculares con la creación de la Dirección de Docencia. La Dirección de Docencia comenzó entonces el proceso de fortalecimiento del Proyecto Educativo del Programa (P.E.P.) desde el contexto particular en el que se encontraba inmerso. En ningún momento se desconocieron las labores ya existentes, sino que fueron la inspiración fundamental para el trabajo que empezaría a partir de ahí. El objetivo para fortalecer el P.E.P. era que este adquiriera una naturaleza dúctil desde y para el contexto en el que debía ser implementado. Siendo así, debía ser un proceso participativo en el cual la teoría formulada inicialmente se relacionara de forma dinámica con la práctica existente. Para lograr coherencia curricular se estableció una estrategia de levantamiento de información desde los intervinientes principales de la Facultad: estudiantes, docentes, administrativos y autores de la primera versión del P.E.P. De esta forma, se crearon grupos focales con todos ellos para determinar el sentido que se les da a los diferentes aspectos pedagógicos y curriculares propios de la Facultad. A partir de esta información, una comisión redactora liderada por la Dirección de Docencia armonizó las percepciones identificadas y se estableció la segunda versión del P.E.P. Esta segunda versión responde a un ejercicio de eclecticismo reflexivo que toma elementos de los enfoques educativos constructivistas, experienciales y de estructura de las disciplinas [...] se evidencia de esta manera un enfoque educativo alejado de los parámetros tradicionales de educación, que exigen innovar en la enseñanza y el aprendizaje del derecho” (Perilla, 2015d, pp. 9-10).

<sup>58</sup> “Se evidencia de esta manera, un enfoque educativo alejado de los parámetros tradicionales de educación, que exigen innovar en la enseñanza y el aprendizaje del derecho. Ahora bien, aunque la información haya sido construida por los intervinientes del proceso académico de la Facultad, la realidad empezó a evidenciar que los docentes carecían de las capacidades suficientes para materializar todos

La estrategia permitió que un número plural de docentes se interesaran por la innovación en la enseñanza y el aprendizaje del derecho, por lo cual se exigió la consolidación de espacios de formación adicionales para fortalecer las competencias y habilidades necesarias para tales objetivos. Por esta razón, algunos meses después de establecidos los espacios de formación docente se creó la Escuela de Maestros. Se trató de un espacio de formación permanente, en el cual se ofrecieron cursos que luego configurarían diplomados alrededor de temas de metodologías activas, investigación, educación inclusiva, entre otros necesarios para el contexto de la universidad<sup>59</sup>. El compromiso de los docentes llegó a tal punto, que se generaron publicaciones con el sello propio de la Escuela de Maestros encaminadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>60</sup>.

---

los objetivos en la práctica. Por esta razón, la Dirección de Docencia comenzó un proceso de capacitación en currículo y pedagogía intensivo, que se denominó, a partir del 2012, Escuela de Maestros. La Escuela de Maestros empieza con los Espacios de Formación Docente, en los cuales los profesores de la Facultad presentaban las innovaciones que aplicaban en clase, junto con sus ventajas y desventajas. Se trataba de un aprendizaje entre pares (*peer learning*), que permitió que los profesores en conjunto empezaran a innovar de forma permanente. Aunque en principio solamente había una o dos experiencias innovadoras, prontamente fue multiplicado el número y la mayoría de profesores intentaba aplicar innovaciones pedagógicas en el aula de clases” (Perilla, 2015d, p. 11).

<sup>59</sup> “La Escuela de Maestros de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia fue creada por la Dirección de Docencia en el año 2012, con el fin de superar los enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje del Derecho. La Facultad es consciente de que los procesos educativos deben renovarse de modo permanente, puesto que la educación tradicional –en la que el profesor transmite una serie de contenidos a la espera de que los estudiantes los repitan- no genera aprendizajes significativos. Así, la Escuela de Maestros capacita a los docentes de la Facultad para que puedan innovar dentro y fuera del aula de clases. Desde su creación, la Escuela de Maestros ha ofrecido cursos sobre currículo y pedagogía que deben tomar los docentes de tiempo completo durante todos los periodos académicos del año, quienes asisten a cada semestre a una sesión semanal de dos horas presenciales a estudiar y debatir cómo transformar la enseñanza y el aprendizaje del Derecho” (Perilla, 2015e, p. 11).

<sup>60</sup> “Con el tiempo, la Escuela de Maestros se enfocó en la producción académica de los docentes por medio de libros y artículos de investigación. Para tal fin se ofrecieron cursos sobre investigación jurídica y socio jurídica, asignación de tutores que



Por supuesto, que el compromiso institucional es fundamental para el desarrollo de estas iniciativas<sup>61</sup>. Para generar procesos de formación entre docentes se requiere que las instituciones sean conscientes de la necesidad de destinar tiempo para ello, reconocimientos y, en general, estrategias de motivación para que los docentes vean que sus iniciativas pueden estar vinculadas. Además, se exige una gestión institucional permanente para facilitar la consolidación de espacios de formación, identificación de innovaciones y asegurar la posibilidad de promover espacios valiosos para la construcción conjunta de innovaciones pedagógicas y curriculares.

- Además de compartir experiencias de innovación pedagógica exitosas, la formación entre pares también permite que los docentes compartan con sus compañeros los avances y resultados de investigación a los cuales han llegado. Es útil reconocer que desde el propio contexto se generan innovaciones teóricas relevantes, por lo cual el estudio de una disciplina no se centra en aprender lo que se dice desde contextos ajenos a la realidad de los docentes sino que se aprende desde aquellos que comparten el mismo contexto. Esto asegura al mismo tiempo que la comunidad académica conozca el trabajo de sujetos cercanos y los puedan usar como referentes, para visibilizar su ambiente educativo particular desde los avances disciplinares que pueden generar.

---

acompañaran el proceso de escritura y reconocimiento en horas complementarias de la carga de cada uno de los docentes” (Perilla, 2015d, p. 12).

<sup>61</sup> “Ha de advertirse que iniciar con la Escuela de Maestros no fue tarea fácil; por el contrario, este constituye uno de los grandes retos de las comunidades académicas universitarias: que el profesor entienda que todavía no lo sabe todo y que, a pesar de llevar varias décadas liderando procesos en el aula de clases, puede aprender más acerca de cómo ser docente” (Perilla, 2015d, p. 12). Sin embargo, luego de dejado ese cargo, pasaron meses antes de nombrar una nueva persona para que en propiedad asumiese la Coordinación de Docencia. Por lo mismo, se puede sugerir que la Escuela de Maestros llega a desdibujar su forma de funcionamiento; a manera de ejemplo se puede considerar la no programación de la misma en periodos que se habían institucionalizado antes y la no publicación de nuevos materiales bibliográficos durante varios meses posteriores. Por lo mismo, la interrupción de procesos de este tipo puede llegar a generar que la transformación educativa se vea desmejorada en su alcance para contextos educativos concretos.

Debe tenerse en cuenta que esta formación debe permitir que los docentes elijan los espacios de formación en los cuales desean participar, de lo contrario será un ejercicio impositivo que vuelve a las lógicas educativas tradicionales con alcances limitados. No todos los docentes tienen los mismos intereses y necesidades de conocer avances en investigación, por lo cual se requiere que dentro de una oferta plural de avances teóricos desde la investigación los docentes seleccionen aquellos espacios de formación en los cuales quieren o requieren participar. De esta manera, la formación tiene sentido de utilidad.

Es conveniente que además de los espacios de formación disciplinares con alto grado de especialidad, se abran espacios de formación en conocimientos transversales a los cuales puedan acudir aquellos docentes que no consideran pertinente determinado tema disciplinar. De esta forma, se respeta la individualidad de cada sujeto y en el marco de un proceso de electividad suficiente es posible contribuir a su propia realidad. Se insiste en la necesidad que todos estos espacios de formación adopten como imperativos las características del constructivismo, para que los docentes puedan participar activamente, validen conocimientos y tengan la posibilidad de darle sentido de utilidad al proceso formativo.

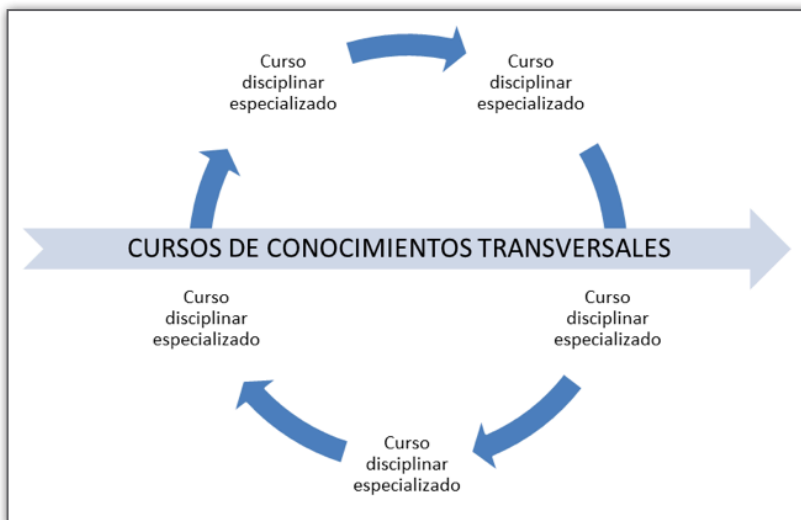
Además de representar un espacio de formación para quienes asisten al espacio de formación, también es un ambiente propicio para que quienes presentan sus investigaciones puedan validar los mismos. Esta validación debe asegurarse a través de la discusión entre pares, que permite fortalecer las propuestas a través del debate fundamentado desde diferentes perspectivas. En cualquier caso se hace indispensable que la validación de conocimientos y discusión se haga con fundamentos teóricos sólidos, pues de lo contrario se tratará de opiniones sin rigor y que desvirtúan el objetivo de la validación social. Este fundamento debe superar los argumentos falaces de autoridad, para estructurar razonamientos desde y para las prácticas docentes de los participantes.

Ejemplo de esta estrategia la configura el diseño realizado por el autor del nuevo Plan de Desarrollo Profesional (PDP) de la Universidad Sergio Arboleda, en virtud del cual todos los docentes de la institución deben asegurar un número de horas de formación que son reconocidas en su carga

laboral. Por lo mismo, esta formación es remunerada y no representa una carga adicional para los docentes. La intensidad horaria depende de la modalidad de contratación de docentes, asegurando que se tenga por lo menos una formación semanal de dos horas. Este plan de capacitación se estructura a partir de una oferta variada de cursos a los cuales se pueden inscribir los docentes según sus intereses y necesidades.

Los cursos de formación son ofertados por las diferentes Escuelas (facultades), Departamentos y Centros de la Universidad a partir de sus avances en investigación. Esta oferta responde a dinámicas de formación disciplinar a la cual se pueden inscribir los docentes libremente. Al mismo tiempo, la Escuela de Educación ofrece propuestas de formación transversales, como escritura de artículos académicos, formación por competencias, debates educativos contemporáneos, etc. De esta forma, los docentes de la Universidad tienen la posibilidad de participar en espacios de formación especializados desde determinadas disciplinas o propuestas curriculares tendientes a fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje. El diseño se puede entender gráficamente así:

**Figura 13. El proceso de formación constructivista desde las disciplinas**



Fuente: elaboración propia

Se evidencia en este caso que en la Universidad se presenta un ciclo de producción de conocimientos disciplinares especializados, los cuales son producto de los procesos de investigación institucionales. La especialidad es asegurada por la participación en el diseño de los cursos de Escuelas (Facultades), Centros y Departamentos de la Universidad. Además, existe la posibilidad de acudir a cursos cuyos conocimientos son transversales a todos los demás y de esta manera asegurar una electividad en función de las necesidades y los intereses de los estudiantes.

Ahora bien, estas propuestas exigen que las instituciones cuenten con madurez en la producción de las investigaciones y un número plural de docentes, de lo contrario la posibilidad de generar un alto nivel de flexibilidad curricular es limitado. Si no existe un número plural de investigaciones no habrá posibilidad de hacer una oferta atractiva para las diferentes necesidades e intereses de los posibles participantes. Y además, si la institución cuenta con un número limitado de profesores, será complicado generar espacios diversos para generar discusiones de todas las propuestas académicas. Por lo mismo, se esperaría que este diseño sea aplicado a instituciones educativas grandes y con experiencia investigativa suficiente. En el caso puntual de la Universidad Sergio Arboleda, el diseño del Plan de Desarrollo Profesorado no se limitó a una Escuela específica, sino que permea todas las dependencias de la institución en su conjunto. Por lo mismo, se tiene un alto número de docentes y resultados de investigación que permite la diversidad en los espacios de formación.

Ahora bien, se reitera una vez más que esta formación adopta las categorías sugeridas para el constructivismo, según las cuales es necesaria la participación activa de todos los docentes que hagan parte de la formación, tengan la posibilidad de debatir para validar los conocimientos y les den sentido de utilidad a sus aprendizajes. Sobre este tercer punto se debe considerar que los espacios de formación deben ser aprobados a través de la generación de materiales que impacten de forma directa la realidad de cada docente, con el fin de superar las meras capacitaciones abstractas y beneficiar en últimas a los protagonistas del proceso educativo de la institución: los estudiantes. Así, no se limita el proceso formativo a asistir, sino que se requiere una estrategia para llevar los aprendizajes al aula y de esta

forma innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera real y no meramente teórica, general y abstracta. Así, los procesos de formación docente se encaminan a transformar la educación, desde perspectivas interdisciplinarias y multinivel.

Téngase en cuenta que estos procesos de formación docente tienen la vocación para transformar la educación, generando nuevas concepciones y estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se trata de procesos de largo alcance, pues un solo espacio de formación no es suficiente para comprender las nuevas exigencias que el contexto plantea a la educación. Se requiere de un compromiso permanente para que la educación pueda configurarse como una herramienta real y efectiva de transformación social. Por lo mismo, las instituciones educativas deben adoptar el compromiso para que los programas de formación docente tengan pleno apoyo institucional y por lo mismo, alcancen resultados significativos a través del tiempo.

## **Conclusiones**

En los capítulos iniciales se plantearon nuevos retos para la educación, pues los enfoques tradicionales deben ser reevaluados desde otras perspectivas. Así, las dinámicas educativas fundamentadas en la transmisión de la información a una serie de sujetos pasivos, pueden ser reevaluadas desde otras perspectivas como el constructivismo. De esta forma, el constructivismo se constituye en un enfoque educativo que pretende superar lo tradicional para entender a los actores del proceso de formación desde otras perspectivas. Estas perspectivas pueden ser configuradas desde tres categorías, a saber: la participación activa de los intervinientes en los procesos educativos; la validación social de los conocimientos construidos conjuntamente; y el sentido de utilidad de las propuestas desarrolladas.

Ahora bien, para trascender los procesos de investigación tradicionales en los cuales se formulan propuestas teóricas abstractas y sin mayor sentido de utilidad. Se aplicaron las categorías del constructivismo al caso específico de las Facultades de Derecho. En este caso, se inicia por considerar la posibilidad de aplicar estas innovaciones en el aula de clases a través del aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta metodología implementa

pruebas de desempeño artificiales y/o simuladas para generar desarrollo de competencias y posibilidades de formación de cada uno de los estudiantes con altos estándares de calidad. Se da de esta manera sentido de utilidad a cada uno de los procesos pedagógicos y curriculares, impactando de forma directa los procesos formativos de cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, la educación jurídica tiene una alta responsabilidad social, razón por la cual no se puede limitar a la solución de problemas artificiales o simulados. Por el contrario, el conglomerado social contiene en sí mismo un cúmulo de situaciones problemáticas que requieren de una solución. Estas situaciones se formulan, en la mayoría de ocasiones, por grupos históricamente excluidos. Así, se espera que desde las Facultades de Derecho se puedan adelantar procesos antiformalistas en virtud de los cuales se formulen interpretaciones auténticas que permitan ampliar los parámetros de normalidad existentes en el sistema jurídico. Como estrategia para alcanzar estos objetivos se encuentran las clínicas jurídicas, las cuales son espacios de formación constructivistas en las que se entiende que el derecho tiene una naturaleza abierta, puede ser complementado por múltiples fuentes y una de esas fuentes son los operadores jurídicos que se encuentran en los procesos formativos del derecho.

Una vez formuladas estas propuestas de innovación desde las clínicas jurídicas, se requiere de una autoridad legitimada por el derecho que otorgue aceptación a las interpretaciones auténticas. En el marco del Estado colombiano actual, la autoridad jurídica que ha propendido por aceptar este tipo de interpretaciones ha sido la Corte Constitucional. Este tribunal se encuentra en la cabeza de la jurisdicción constitucional, razón por la cual puede, entre otras funciones, revisar fallos que resuelven acciones de tutela y decidir demandas de inconstitucionalidad. Estas funciones rompen la lógica formalista según la cual el derecho tiene una naturaleza cerrada, la cual está determinada por el legislador tradicional y, consecuentemente, los operadores jurídicos deben desarrollar simples interpretaciones miméticas. Por el contrario, la Corte Constitucional se ubica al nivel de la Constitución y sus pronunciamientos hacen parte íntegra de esta norma de normas.

La aceptación que adelanta la Corte Constitucional de las interpretaciones antiformalistas se adelanta con un diseño constructivista. Esto se

justifica al considerar que todas las decisiones cuentan con la participación activa de un número plural de magistrados, quienes validan las propuestas construidas desde sus conocimientos y una vez aprobada la decisión tiene un impacto a nivel nacional. Resulta especialmente interesante que el tribunal que recoge los llamados antiformalistas gestados desde las Facultades de Derecho, sea constructivista. Por lo mismo se plantea la categoría del constructivismo antiformalista aplicable a la realidad actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho. Se trata de una categoría gestada desde las necesidades iusteóricas del sistema jurídico actual y materializada desde el contexto del aula hasta el impacto general para el conglomerado social en conjunto.

El constructivismo antiformalista se formula en este sentido como una posibilidad educativa para las Facultades de Derecho, y para otras disciplinas que puedan reconocer alineación con la propuesta específica, las cuales estarían asegurando una transformación de la educación y de la realidad social en su conjunto. No obstante, para la aplicación de esta propuesta se requiere vincular a los docentes como actores fundamentales, pues ellos tienen una alta responsabilidad en la vinculación con los diferentes miembros de la comunidad académica. En este sentido, el docente es comprendido como guía y motor de las transformaciones, lo cual exige su vinculación en cualquier proceso de innovación curricular que se pretenda. Esta vinculación debe darse de manera transversal al desempeño del docente en una institución educativa, incluyendo condiciones laborales adecuadas y posibilidad de mejoramiento a partir de procesos de evaluación formativa.

Una forma de apoyar este mejoramiento está dada por los planes de capacitación y cualificación, que deben ser apoyados de manera directa por las instituciones. Cuando las instituciones tienen la posibilidad de apoyar el mejoramiento de los docentes desde la perspectiva de la transformación educativa, sus aspiraciones de innovación se ven mucho mejor materializadas que en otras situaciones. Para asegurar alineación entre la transformación educativa que se quiere lograr y la formación de los docentes, se sugiere que los procesos de capacitación y cualificación adopten en sí mismos los postulados constructivistas. Por lo mismo, se plantea el aprendizaje entre pares como una posibilidad de asegurar la materialización del constructivismo antiformalista.

Ese aprendizaje entre pares debe tener en cuenta los principios de la andragogía aplicables a la formación de adultos, según los cuales los docentes deben ser reconocidos desde su experiencia y experticia para generar aprendizajes significativos. Estos aprendizajes se pueden dar desde dos aspectos: compartir experiencias de innovación pedagógica exitosas y compartir avances de investigación teórica desde el propio contexto. Ambas propuestas son validadas desde experiencias particulares, para que el lector tenga la posibilidad de validarlas, discutir las y darles sentido de utilidad para su propio contexto. Lo que se debe tener en cuenta es que en cualquiera de estos casos se debe propender por empoderar al docente para que a través de la reflexión desde y para sus propias prácticas pueda generar innovaciones importantes para su desempeño profesional y en últimas para la transformación de la educación, que puede incluir como una de múltiples posibilidades la implementación del constructivismo antiformalista en contextos específicos.



## Referencias

- Abramovich, V. (2007). La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática. En M. Villarreal et al. (Eds.). *Enseñanza clínica del derecho: Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 91-121). México: Instituto Tecnológico Autónomo de México D.F.
- Adam, F. (1970). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Adam, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Altuzarra, R. (2014). La enseñanza de la medicina en la era de la globalización. *Revista Chilena de cirugía*, 66(1), 11-12.
- Álvarez, M. (1991). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo de la Educación Superior Cubana*. La Paz: Instituto Cultural y de Amistad Boliviano-Cubano.
- Álvarez, A. (2007). La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho. En M. Villarreal et al. (Eds.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 225-245). México: Instituto Tecnológico Autónomo de México D.F.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, S., Caballero, M., Gallego, P., Nieto, R., Latorre, C., y Rodríguez, G. (2001). Sesiones basadas en escenarios clínicos: una aplicación del aprendizaje basado en la resolución de problemas. *Medifam*, 11(2), 73-87.

- Alviar, H., y Jaramillo, I. (2009). Políticas de un particularismo transmutado. En D. Bonilla (Ed.), *Teoría del derecho y trasplantes jurídicos* (pp. 91-118). Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.
- American Association of School Administrators (1928). *The development of the high school curriculum*. Washington: Department of Superintendence.
- Anderson, R., Spiro, R., y Montague, W. (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Arts, R., Gijsselaers, W., y Segers, M. (2002). Cognitive effects of an authentic computer –supported, problema based learning environment. *Instructional Science*, 30, 465-495.
- AUTO-041 (2011, marzo 04). M.P. María Victoria Calle Correa. Corte Constitucional.
- Avalos, B., y Aylwin, P. (2005). La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile. *Paideia*, 38, 9-27.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Ball, S., y Goodson, I. (1989). *Understanding teachers: concepts and contexts. Teachers Lives and Careers*. London: The Falmer Press.
- Baquero, R. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. New York: McKinsey Report.
- Barreto, A. (2011a). *La generación del Estado de Sitio*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Barreto, A. (2011b). *Venturas y desventuras de la Regeneración: apuntes de historia jurídica sobre el proyecto político de 1886 y sus transformaciones y rupturas en el siglo XX*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Barreto, C. H. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31.
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333, 52-78.
- Barrows, H. S. (1985). *How to design a Problem Based Learning Curricula for preclinical years*. New York: Spring.
- Barrows, H. S. (1992). *A Problem Based Learning in secondary education and PBL Institute*. Springfield: Illinois.
- Bernier, R., y Moreno, A. (2014). Efectividad de las estrategias de gramática en el desarrollo del proceso escritural. En C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Tomo I. Artículos de Grado 2012* (pp. 83-95). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico* (4a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Bigelow, J. (2004). Using problema based learning to develop skills in solving unstructured problems. *Journal of Management Education*, 28(5), 591-610.
- Blásquez, D. (2006). La educación jurídica clínica en el contexto del 'proceso de Bologna': su aplicabilidad en España. *Revista Opinión Jurídica*, 5(10), 161-179.
- Bloch, F. (1982). The Andragogical Basis of Clinical Legal Education. *Vndervilt Law Review*, 35, 15-46.
- Bloom, H. (1995). *A map of misreading*. Oxford: Oxford University Press.

- Bonilla, D. (2010). *Justicia colectiva, medio ambiente y democracia participativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bobbio, N. (1995). *El problema del positivismo jurídico*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bobbio, N. (2007). *Teoría General del Derecho*. Bogotá: Editorial Temis.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Bolívar, A., y Gallego, M. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 85-106.
- Bonilla, D. (Ed.) (2009). Introducción: teoría del derecho y trasplantes jurídicos: la estructura del debate. En *Teoría del derecho y trasplantes jurídicos* (pp. 11-35). Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.
- Bonilla, D. (2010). Parejas del mismo sexo en Colombia: tres modelos para su reconocimiento jurídico y político. *Anuario de Derechos Humanos*, 6, 183-200.
- Bonser, S., y Grundy, S. (1988). Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 35-45.
- Boud, D., y Feletti, G. (1997). *The challenge of problem based learning*. London: Kogan.
- Brain, K., y Reid, I. (2006). Teachers as mediators between educational policy and practice. *Educational Studies*, 32(4), 411-423.
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques: Tercer Milenium.
- Bravo, A., Ramírez, G., Faúndez, C., y Astudillo, H. (2016). Propuesta didáctica constructivista para la adquisición de aprendizajes significativos de conceptos de física de fluidos. *Formación Universitaria*, 9(2), 105-114.
- Bridges, E., y Hallinger, P. (1997). Using problema-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 131-146.

- Brookfield, S. (1984). La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos. *Revista de Andragogía*, 2(4), 13-31.
- Broudy, H. S. (1961). *Paradox and promise: essays on American life and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brownell, J., y Jameson, D. (2004). Problem based learning in graduate management education: an integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*, 28(5), 558-578.
- Bruffee, K. (1995). Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 7(1), 12-18.
- Burbules, N., y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización en la docencia. *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- Bush, G. (2006). Learning about learning: from theories to trends. *Teacher Librarian*, 34(2), 14-19.
- Bustos, F. (1994). Peligros del constructivismo. *Revista Educación y Cultura*, 34, 204-210.
- Cabal, L., Roa, M., y Sepúlveda, L. (2003). What role can international litigation play in the promotion and advancement of reproductive rights in Latin America? *Health and Human Rights*, 1, 50-88.
- Cabrera, X., y Diéguez, R. (2015). La formación educativa socio-jurídica para estudiantes universitarios. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(3), 769-777.
- Cajas, M. A. (2015). *La historia de la Corte Suprema de Justicia de Colombia, 1986-1991. Tomo II: del Frente Nacional a la Asamblea Constituyente, 1958-1991*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Calvo, C. (2005). Complejidad, caos y educación. En A. Arellano Duque (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 115-136). Bogotá: Anthropos Editorial.

- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206.
- Carbonell, M. (2011). *La enseñanza del derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Editorial Porrúa.
- Cárcamo, R., y Castro, P. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio de la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8(5), 13-24.
- Cascante, M., y Duque, M. (2015). *Sociedades mercantiles*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Castillo, J., y Luján, M. (2006). *Razonamiento Judicial: Interpretación, argumentación y motivación de las resoluciones judiciales*. Perú: Ara Editores.
- Castorina, J. A. (1998). *Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Castro, E. (2006). La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. *Opinión Jurídica*, 5(9), 175-186.
- Castro, Y., y Martínez, J. (2014). Evaluación del aprendizaje. Una posibilidad para transformar las prácticas educativas de los docentes a partir de su propia reflexión. En C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Tomo I. Artículos de Grado 2012* (pp. 15-34). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Cely, L. (2014). El carácter especulativo de la iusteoría periférica. *Revista Prolegómenos. Derechos y Valores*, 17(349), 33-41.
- Coll, C. (1998). Constructivismo y educación escolar. *Revista el Educador*, 33, 153-178.
- Collazos, C., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.

- Cooper, J, Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., y Cuseo, J. (1990). *Cooperative Learning and college instruction: effective use of student learning teams*. Long Beach: California State University Foundation.
- Correa, L. (2008). Litigio de alto impacto: estrategias alternativas para enseñar y ejercer el Derecho. *Opinión Jurídica*, 14, 149-162.
- Correa, L. (2009). Panorama de la protección jurisprudencial a los derechos humanos de las personas con discapacidad en Colombia. *Universitas*, 18, 115-139.
- Coval, A., Londoño, B., y Muñoz, L. (2010). El concepto de litigio estratégico en América Latina: 1990-2010. *Universitas*, 121, 49-75.
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Crozier, M. (1997). La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública. *Reforma y Democracia*, 7, 24-38.
- Cruz, A. (1983). *Antecedentes de la Constitución de Colombia de 1886*. Bogotá D.C.: Academia Colombiana de Historia.
- Cuban, L. (1990). Reforming education again and again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Davis, E. (1981). *Teachers as evaluators*. Sydney: George Allen and Unwin.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Education Research*, 37, 677-692.
- Daza, S. (2015). *Derecho de Familia*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- De León, I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y Desarrollo de Estilos de Enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 37(79), 167-192.

- De Lourdes, M. (2001). *El uso alternativo del derecho: génesis y evoluciones en Italia, España y Brasil*. Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.
- De Lourdes, M. (2002). *El uso alternativo del derecho*. Bogotá: ILSA-Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa, B. (1988). *La globalización del derecho*. Bogotá: ILSA.
- De Sousa, B. (1991). *Estado, derecho y luchas sociales*. Bogotá: ILSA.
- De Zubiría, A. (2012). La historia de la Rama Judicial en Colombia. *Criterio Jurídico Garantista*, 3(6), 154-187.
- Deutsh, M. (1949). An experimental study of effect of cooperation and competition upon group process. *Human relations*, 2, 199-231.
- Dewey, J. (1938). *Experiencie and education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, H., y Saavedra, J. (2000). *La carrera de maestros: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington D.C.: BID.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dorado, J. (2004). *Iusnaturalismo y positivismo jurídico: una revisión de los argumentos en defensa del iuspositivismo*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Duch, B., Groh, S., y Allen, D. (2004). *El poder del aprendizaje basado en problemas*. Lima: Universidad Católica del Perú.
- Durán, H. (2014). ¿Una Corte de bolsillo? Reección presidencial e independencia judicial: un contraste entre las consecuencias institucionales de la reelección presidencial en Colombia y la percepción de la opinión pública tras la elección de la tercera Corte Constitucional. *Revista de Derecho Público*, 32, 1-34.



- Edens, K. (2000). Preparing problem solvers for the 21st century through problem based learning. *College Teaching*, 48(2), 55-61.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Estrada, S. (2007). Los límites a la corte constitucional como presupuesto para el mantenimiento del orden institucional: propuesta de control a partir de la teoría de los principios jurídicos y la metodología de la argumentación jurídica. *Revista Opinión Jurídica*, 6(11), 13-29.
- Fajardo, L. A. (2003). Las fuentes olvidadas del pluralismo jurídico: indios, piratas, palenqueros y gitanos. *Estudios Socio-Jurídicos*, 5(1), 114-171.
- Feldfeber, M. (1999). Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8(15), 45-67.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educación Social*, 28(99), 444-465.
- Feldfeber, M., y Oliveira, D. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Francés-Bozal, F., Castelló-Ponce, A., y Verdú-Pascual, F. (2009). Experiencia de implantación de un método docente constructivista en la enseñanza de la medicina legal: La libertad de prescripción como ejemplo. *Educación Médica*, 12(3), 179-182.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2012). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H.G. (1984a). *Reason in the age of Science*. Cambridge: MIT Press.

- Gadamer, H. (1984b). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones de aprendizaje*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Gantiva, J. I. (2002). De la teoría crítica a la pedagogía radical: la filosofía política de la nueva educación. *Educación y Cultura*, 59.
- García, C., y Arranz, M. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo S.A.
- García, L. (2008). El “nuevo derecho” en Colombia: ¿entelequia innecesaria o novedad pertinente? *Revista de Derecho*, 29, 289-330.
- Gargarella, R. (2009). Crítica del Estado de Derecho: Comentario a “Por qué hablar de una ‘teoría impura del derecho’ para América Latina”, de Diego López Medina. En D. Bonilla (Ed.), *Teoría del derecho y trasplantes jurídicos* (pp. 161-176). Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.
- Jimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Giraldo, C., Escudero, C., Camacho, G., Duarte, M., y González, G. (2015). *Derecho Probatorio*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Giroux, A. H. (2004). *Teoría de la resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIZ GmbH (2015). *Gestión de la cooperación en la práctica: diseñar cambios sociales con Capacity WORKS*. Berlín: Springer Gabler.
- Goldrine, T., y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197.
- Gómez, G. (1998). *La Universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

- Gómez, T., y Menares, O. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Revista Ius et Praxis*, 20(1), 199-220.
- Gorbaneff, Y. (2010). Qué se puede aprender de la literatura sobre el aprendizaje basado en problemas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18(1), 61-74.
- Gronlund, N. E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psykhé*, 14(1), 31-45.
- Gutiérrez, E. O. (2014). El silencio del maestro. En C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Tomo I. Artículos de Grado 2013* (pp. 53-71). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Habermas, J. (1976). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hanssen, J. (2006). Using problema-based learning in accounting. *Journal of Education for Business*, 81(4), 221-225.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A. (1997). The Deprofessionalization of Teachers. Educational Dilemmas; Debate and Diversity. En K. Watson, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Teachers, Teacher Education and Training* (pp. 57-65). London: Casell.

- Hernández, N. (2014). Poder soberano y poder disciplinario: la codificación desde una visión foucaultiana. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 139-150.
- Holzhaecker, R. (2009). *Transnational Strategies of Civil Society Organizations Striving for Equality and Nondiscrimination: Exchanging Information on New EU Directives, Coalition Strategies and Strategic Litigation*. New York: Springer.
- Hook, C. (1985). *Studying Classrooms*. Victoria: Deakin University Press.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hurtado, M. (2006). Proceso de reforma constitucional y resolución de conflictos en Colombia: El Frente Nacional de 1957 y la Constituyente de 1991. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 97-104.
- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, 32(3), 1-17.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Washington D.C.: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Jaramillo, I. C. (2006). *Más allá del Derecho, Justicia y género en América Latina*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Jaramillo, I., y Alfonso, T. (2008). *Mujeres, cortes y medios: La reforma judicial del aborto*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Jonassen, D. (1997). Institutional design models for well – structured and ill –structured problem– solving learning outcomes. *ETR&D*, 45(1), 65-94.
- Jonassen, D. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology, Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Prentice Hall Regents.
- Knowles, M., Holton, F., y Swanson, R. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Mexicana.
- Lam, D. (2004). Problem based learning: an integration of theory and field. *Journal of Social Work Education*, 40(3), 371-390.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and curriculum planning*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Lasalle, F. (1994). *Qué es una Constitución*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Lazo, P. (2011). Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas. *Revista Ius et Praxis*, 17(1), 249-262.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Li., M., y Shavelson, R. (2003). *Validating the links between knowledge and test items from a protocol analysis*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, IL.
- Liang, X. (1999). *Teacher pay in 12 Latin American countries: how does teacher pay compare to other professions, what's determines teacher pay, and who are the teachers?* Washington D.C.: World Bank.
- Lloyd, A. (2004). Problem-based learning in management education: a framework for designing context. *Journal of Management Education*, 28(5), 536-558.

- López, D. (2004). *Teoría impura del derecho: la transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: Legis.
- López, D. (2006). *El derecho de los jueces: obligatoriedad del precedente constitucional, análisis de sentencias y líneas jurisprudenciales y teoría del derecho judicial*. Bogotá: Legis.
- López, D. (2008). *La letra y el espíritu de la ley*. Bogotá: Ediciones Uniandes y Editorial Temis.
- López, D. (2016a). *Eslabones del Derecho: el deber de coherencia con el precedente judicial*. Bogotá: Universidad de los Andes y Legis.
- López, D. (2016b). *Cómo se construyen los derechos: narrativas-jurisprudenciales sobre orientación sexual*. Bogotá: Universidad de los Andes y Legis.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los Docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Margetson, D. (1991). Is there a future for problem based education? *Higher Education Review*, 25(2), 33-47.
- Martínez, J. G. (2014). El currículo oculto y sus implicaciones en la formación moral y ciudadana de los estudiantes. En C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Tomo I. Artículos de Grado 2013* (pp. 39-51). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Martínez, L., y Fernández, J. (1994). *Curso de Teoría del derecho y metodología Jurídica*. Barcelona: Ariel.
- Massini-Correas, C. (1996). *El iusnaturalismo actual*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Pearson.

- McMillan, J. H. (Ed.) (2007). Formative classroom assessment. The key to improving student achievement. En *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-7). New York: Teacher College Press.
- Medina, C. (1997). *La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa*. Bogotá: Editorial Rodríguez Quito.
- Mendoza, C., Alviar H., Amaya, R., Castro, M., Duque, A., Galvis, O., Gómez, M., López, H., Mendoza, F., Moncada, P., y Perafán, B. (2011). *Introducción al derecho: obra en construcción*. Bogotá: Universidad de los Andes y Temis.
- Mizala, A., y Romaguera, P. (2004). *El sistema nacional de evaluación de desempeño docente*. Santiago de Chile: PREAL-BID.
- Molina, I. A. (2014). La evaluación como estrategia de aprendizaje. En C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Tomo I. Artículos de Grado 2013* (pp. 3-12). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Moncada, P. (2007). *Los estados fallidos o fracasados: un debate inconcluso y sospechoso*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la educación Superior*, 38(3), 115-138.
- Moura, C., y Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* Santiago de Chile: PREAL.
- Murillo, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC y UNESCO.
- Nieto, A. L. (1971). *La interpretación de las normas jurídicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Nieto, S. (2005). *Why We Teach*. New York: Teachers College Press.

- Ocampo, J. F. (2002). El constructivismo en decadencia: de cómo fracasa su práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, 59, 23.
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Bogotá D.C.: Ediciones de la U.
- Paineán, O., Aliaga, V., y Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 161-180.
- Palacios, Y. (2014). Re-intencionar las clínicas jurídicas: mi experiencia en la clínica jurídica de consulta previa. *Revista Opinión Jurídica*, 13(26), 189-190.
- Pérez, A. (2005). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (Comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Ediciones Morata.
- Perilla, J. S. (2013). Alineación iusteórica desde las licencias creative commons. *Revista de Derecho Privado*, 50.
- Perilla, J. S. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del derecho comercial. *Revista de Derecho Privado*, 53.
- Perilla, J. S. (2015b). Construcción antiformalista del consumidor medio. *Revista de Derecho Privado*, 54.
- Perilla, J. S. (2015c). Contrato solemne para parejas del mismo sexo en Colombia. *Revista de Derecho Público*, 35.
- Perilla, J. S. (2015d). Presentación. En M. Giraldo, C. Escudero, G. Camacho, M. Duarte y G. González, *Derecho Probatorio* (pp. 9-13). Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Perilla, J. S. (2015e). Presentación. En M. Cascante y M. Duque, *Sociedades mercantiles* (pp. 11-12). Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Perilla, J. S. (2015f). Presentación. En S. Daza, *Derecho de Familia* (pp. 9-12). Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Perilla, J. S. (2016). *Derecho de sucesiones*. Bogotá D.C.: Universidad Sergio Arboleda.



- Perrenet, J., Bouhuijs, J., y Smits, J. (2000). The suitability of problem based learning for engineering education. *Teaching in Higher Education*, 5, 354-358.
- Peterson, T. (2004). So you are thinking of trying problem based learning? Three critical success factors for implementation. *Journal of Management Education*, 28(5), 630-648.
- Posner, G. J. (2005). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Puga, M. (2002). Los desafíos de las clínicas jurídicas en Argentina. En F. González (Ed.). *Litigio y Política Pública en Derechos Humanos* (pp. 41-93). Chile: Universidad Diego Portales.
- Qafisheh, M. (2012). The role of legal clinics in leading legal education: a model from the middle east. *Legal Education Review*, 22(1), 177-198.
- Quigley, W. (1995). Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical Law Professor: A View from the First Floor. *Akron Law Review*, 28, 463-475.
- Quiroz, A. W. (2015). *La enseñanza del derecho en serio*. Bogotá D.C.: Ediciones Doctrina y Ley Ltda.
- Reynolds, C., Livingston, R., y Willson, V. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson.
- Ribeiro, L., y Mizukami, M. (2005). An experiment with PBL in higher education as appraised by teacher and students. *Interface (Botucatu)*, 9(17).
- Roa, M., Cabal, L., y Sepúlveda-Oliva, L. (2006). El litigio internacional en la promoción y el avance de los derechos reproductivos en América Latina. En Más allá del derecho, Justicia y género en América Latina. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Rodríguez, S. L. (2014). El aprendizaje basado en problemas para la educación médica: sus raíces epistemológicas y pedagógicas. *Revista MED*, 22(2), 32-36.

- Rodríguez, J., Higuera, F., y Anda, E. (2004). *Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Roth, A. N. (2003). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Sáchica, L. C. (1996). *Constitucionalismo colombiano*. Bogotá: Editorial Temis.
- Salinas, J. (1995). *Organización escolar y redes: los nuevos escenarios del aprendizaje*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Savery, J., y Duffy, T. (1994). PBL An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington D.C.: National Education Association.
- Segers, M. (1997). An alternative for assessing problema –solving skills: the overall test. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 398.
- Sentencia C-083 (1995, marzo 01). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Carlos Gaviria Díaz. Corte Constitucional.
- Sentencia T-153 (1998, abril 28). Acción de tutela. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz. Corte Constitucional.
- Sentencia C-660 (2000, mayo 08). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Álvaro Tafur Galvis. Corte Constitucional.
- Sentencia C-1440 (2000, noviembre 25). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Antonio Barrera Carbonell. Corte Constitucional.
- Sentencia T-025 (2004, enero 22). Acción de tutela. M.P. Manuel José Cepeda. Corte Constitucional.

- Sentencia C-075 (2007, febrero 07). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Rodrigo Escobar Gil. Corte Constitucional.
- Sentencia C-886 (2010, noviembre 11). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Mauricio González Cuervo. Corte Constitucional.
- Sentencia C-577 (2011, julio 26). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Gabriel Eduardo Mendoza Martelo. Corte Constitucional.
- Sentencia SU-070 (2013, febrero 13). Unificación. M.P. Alexei Julio Estrada. Corte Constitucional.
- Sentencia C-617 (2015, septiembre 09). Acción de inconstitucionalidad. M.P. Mauricio González Cuervo. Corte Constitucional.
- Sentencia SU-214 (2016, abril 18). Unificación. M.P. Alberto Rojas Ríos. Corte Constitucional.
- Short, E. C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Silvestre, M., y Zilberstein, J. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? México: Ediciones CEIDE.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taba, H. (1977). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tenti, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política. *Revista PRELAC*, 85-103.
- Tenti, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, M. L. (2013). La enseñanza clínica del derecho una forma de educación para el cambio social: la experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 43(119), 705-734.

- Trubek, L. (2006). Crossing Boundaries: Legal Education and the Challenge of the “New Public Interest Law”. *Legal Studies Research Papers*, paper No. 1016.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- UNESCO (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión; la experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Vaillant, D., y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Valdés, H., y Zilberstein, J. (1999). *Aprendizaje escolar y calidad educacional*. México: Ediciones CEIDE.
- Vegas, E., Pritchett, L., y Experton, W. (1999). *Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y estructura de la remuneración*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Vidal, M., y Fernández, B. (2003). Andragogía. *Educación Médica Superior*, 17(4), 28-35.
- Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Puerto Rico: Biblioteca del pensamiento crítico y Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento.
- Zubiría, S. J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.