

EL DETERMINANTE INFLUJO DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y LA INVESTIGACIÓN SOCIOJURÍDICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN COLOMBIA Un debate necesario*

Leonardo García Jaramillo**

RESUMEN

A partir de un breve diagnóstico de la cultura jurídica colombiana, en este ensayo se describe y critica la concepción del formalismo jurídico y su preponderancia en la pedagogía del derecho, en especial respecto al método basado en la memoria como fundamento de la enseñanza. Con un énfasis especial, la crítica a la concepción tradicional de la enseñanza de la filosofía del derecho se plantea a partir de su carácter práctico y la forma como debe enseñarse en la jurisdicción ideológica y programática del nuevo derecho. La investigación sociojurídica se propone como otra herramienta contra el formalismo jurídico y se destacan las ventajas de su estudio concienzudo por los estudiantes. Se concluye con el papel que, dentro de la renovación de la concepción del derecho y su influencia en la didáctica jurídica, deben desempeñar la investigación sociojurídica y la filosofía del derecho desde una concepción filosófica de la enseñanza, es decir, como pensamiento y no como conjunto de información, que influyan en la formación de habilidades críticas y analíticas y con sentido ético.

11

* Agradezco a los profesores Rodolfo Arango, Daniel Bonilla, Catalina Botero, Diego López Medina, Jorge Fernando Perdomo, José Fernando Reyes, Oscar Ibáñez, María Carmelina Londoño y Diana Patricia Quintero por su generosa disposición al diálogo (personal y epistolar) sobre las cuestiones desarrolladas en este ensayo, las cuales (naturalmente) son de mi exclusiva responsabilidad.

** Estudiante de Derecho, Universidad de Caldas. Ha publicado artículos y traducciones sobre filosofía política, derecho constitucional y teoría jurídica. Editor y coautor de *John B. Rawls. El hombre y su legado intelectual* (2004). leonardogj@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Filosofía del derecho, investigación sociojurídica, formalismo jurídico, pedagogía y didáctica jurídicas, nuevo derecho.

ABSTRACT

THE SIGNIFICANT INFLUENCE OF PHILOSOPHY OF LAW AND SOCIOJURIDICAL RESEARCH IN LAW EDUCATION IN COLOMBIA

From a brief diagnosis of the Colombian legal culture, this essay describes and criticizes the conception of the legal formalism and its leading role in Law pedagogy, fundamentally, concerning the method that sustains memory as a main foundation of legal education. With special emphasis, the criticism to the traditional conception of Philosophy of Law education is presented from its practical nature and the way it must be taught in the “new law” ideological and programmatic jurisdiction. Sociojuridical research is proposed as another tool against legal formalism and its advantages in serious learning for the students, is highlighted. The essay concludes with the role that, within the renovation of the Law conception and its influences in education, sociojuridical research and Philosophy of Law must perform from a philosophical conception of education, that is, as a way of thinking, and not as an assembly of information, that may impact in the formation of analytical and critical abilities with ethical criteria.

KEY WORDS: Philosophy of Law, sociojuridical research, juridical formalism, juridical pedagogy and didactics, New Law Movement.

1. INTRODUCCIÓN. UN DIAGNÓSTICO PRELIMINAR¹

12

“Fuimos herederos universales de la escuela exegética francesa, y aún lo somos. Exegéticamente estudiaron derecho nuestros mayores y exegéticamente nos lo enseñaron a nosotros, y como jueces y abogados no hemos podido menos que aplicarlo y pedirlo exegéticamente”.

José J. Gómez. *Monografía sobre la reforma del Código Civil*

¹ Algunos apartes de esta Introducción, con modificaciones o supresiones, las había presentado en “El régimen del terror de la nota en las aulas jurídicas”, en: *Papel Salmón* (Separata Cultural del diario *La Patria*) Edición No. 643, febrero 6, 2005.

Es bien conocido por los estudiosos del derecho que nuestra cultura jurídica se encuentra signada por la codificación legalista, por lo que tras la pérdida de la importancia sacramental que el texto legal gozaba en la Constitución de 1886, el derecho moderno (o lo que ha dado por llamarse en 15 años de regencia de la Constitución Política, ‘nuevo derecho’²) ha sido objeto de mayor interés por: 1) el poder político del juez, su papel en la creación y desarrollo del derecho, así como el nuevo rol que desempeñan los principios generales, los valores y las normas constitucionales en sus decisiones; 2) la demanda de justicia sustantiva con seguridad jurídica; 3) la orientación inter e intradisciplinar del derecho, y 4) el fortalecimiento de la jurisdicción constitucional independiente creada en el 91, de la acción de tutela como acción autónoma para la protección de los derechos fundamentales y del adecuado influjo de iusteorías³ transnacionales.

Entre otras consecuencias, la modernización del derecho en nuestro país implica necesariamente una transformación en su concepción global con las subsecuentes innovaciones en la forma de su enseñanza que, sin embargo, han sido ignoradas en muchos escenarios, ya que continúan observándose paisajes académicos en los que tras el paso de las décadas no se ha evolucionado una dogmática jurídica de corto vuelo intelectual, donde se defienden posiciones homogenizadoras con pocos intentos efectivos de articular la teoría con la práctica, sin insertar la dogmática en las asignaturas interdisciplinarias e investigativas, parte medular de la concepción y la pedagogía jurídicas.

En muchos programas⁴ pervive un infortunado equívoco metodológico que instituyó la memoria como fundamento de la enseñanza, sustentando una visión ritual-medievalista respecto a la enseñanza del derecho y conservando una visión sacramental que fomenta un sistema pedagógico anclado en una realidad sociojurídica caduca. El aprendizaje tradicional del derecho se presenta como la actividad inercial de ceñirse a una serie de leyes y procedimientos en donde lo único aparentemente

² Sobre los límites y alcances de este modelo ideológico con clara influencia política, ver la discusión entre Javier Tamayo Jaramillo y Diego López Medina, desarrollada en los números de *Ámbito Jurídico* de mayo 23 a junio 5 de 2005 y de julio 4 a 17 de 2005. Ver también (López, 2006: Cap. 7.2).

³ Para mayor claridad: se usará repetidamente el prefijo ‘ius’ que denota algo relacionado con el derecho o lo jurídico.

⁴ Si bien muchas universidades en Colombia optaron por integrar varios programas dentro de una misma facultad, aquí y en lo sucesivo me referiré indistintamente a ‘facultad de derecho’ o a ‘programa de derecho’ queriendo decir lo mismo.

relevante es conocer sus contenidos y la mecánica con la que se vuelven operativos, sin utilizar recursos teóricos y conceptuales que inviten al estudiante a cuestionarse sobre la realidad social implícita en ellos, limitando la enseñanza a la transmisión de información y al enfoque que afronta los problemas sólo desde el procedimiento lógico-deductivo. Como lo critica Juan Ramón Capella (2001: 75: “La mayoría de las veces el profesorado, a la hora de examinar, no atina a averiguar lo que el estudiante *sabe* y se limita a averiguar lo que *recuerda*”. Esto desemboca en que el estudiante se condicione a estudiar para aprobar, no para aprender y, como enfatiza más adelante Capella (2001: 76-77) “El *estudiar para aprobar* puede arruinar muchísimas inteligencias” que, tornándose sólo en capaces de *memorizar*, resultan a la larga incapaces de insertar los parciales conocimientos transmitidos en las aulas, en una comprensión compleja de la vida social; incapaces, no de asistirse de un conocimiento técnico-jurídico eficiente y, en algunos casos, rentable, sino de avanzar en su problematización y adaptación a la cambiante realidad social.

El culto a la memoria como fuente primaria y absoluta del fenómeno de lo jurídico, eterniza el enfoque profesionalizante del que resultan las principales deficiencias de una formación que sustenta la enseñanza en la *in-di*-gestión de leyes y descuida otros importantes aspectos pedagógicos como la investigación sociojurídica y el diálogo que ésta propicia con otras disciplinas. Por esta razón suele calificarse la enseñanza jurídica como decimonónica, a-crítica y unidimensional, ya que al estar desconectada de las herramientas que le proporcionan otros discursos alternos, permanece descontextualizada de la compleja realidad social e independiente de los verdaderos debates jurídicos, de la interacción derecho-realidad y su integración con la reflexión interdisciplinaria entre la literatura legislativa y jurídica, con la práctica profesional, pues como se preguntara Walter Benjamín (1982): “¿Para qué valen los bienes de la educación, si no los une a ellos la experiencia? Y a dónde conduce simularla o solaparla, es algo que la espantosa malla híbrida de estilos y cosmovisiones en el siglo pasado nos ha mostrado con tanta claridad que debemos tener por honroso confesar nuestra pobreza”.

Por fortuna, este ejercicio mecánico tiende progresivamente a erradicarse de la enseñanza del derecho en Colombia, pues se ha adquirido conciencia de que nada aporta a su consolidación como una de las herramientas más importantes de cambio y control en la sociedad contemporánea. En algunas academias jurídicas nacionales (o más precisamente digamos “capitalinas”, en el sentido de Gutiérrez Girardot, 1980) se ha generado y fortalecido una fértil y vivaz discusión sobre la importancia de integrar discursos alternos en el derecho, considerando que en el estudio deben

verse reflejadas las lecturas locales de las teorías transnacionales del derecho y el papel de la investigación y la filosofía del derecho en la progresiva des-jerarquización del formalismo en la concepción y la enseñanza del derecho. Paulatinamente se deshace dentro de la mentalidad tradicional la excesiva confianza en la ley y en el rol eminentemente mecánico de la actividad judicial, para darle paso a una sensibilidad que reconoce, con cada vez mayor fortaleza, la crisis del sacrosanto principio de legalidad en pro de la supremacía constitucional en la efectiva garantía de justicia material de las decisiones judiciales.

Sobre la unilateralidad de concebir el derecho como un conjunto de leyes, reduciendo así el texto mismo de la Constitución a la ley, resulta singularmente ilustrativa una sentencia del Tribunal Constitucional Federal alemán de 1973 en la que se decidió sobre la validez de la creación judicial de derecho en contra del texto mismo de una ley. En uno de sus apartes fundamentales nos enseña que el derecho es todo un fenómeno social que no se encuentra contenido en los códigos. Allí se lee: “*El derecho no es idéntico a la totalidad de las leyes escritas. Frente a las disposiciones positivas del poder estatal puede, circunstancialmente, existir un plus en derecho, que posee su fuente en el orden jurídico constitucional en tanto un todo dotado de sentido y puede actuar como correctivo frente a la ley escrita; encontrarlo y realizarlo en las decisiones es la tarea de la actividad judicial*”⁵. A la Corte Constitucional colombiana, en sentencia C-479 de 1992, le resulta en el mismo sentido indispensable reivindicar la concepción jurídica según la cual “el derecho no se agota en las normas”.

2. LA HEGEMONÍA DEL FORMALISMO JURÍDICO EN LA CONCEPCIÓN Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

“No hay nada más peligroso que el axioma común de que es necesario consultar el espíritu de la ley [el cual] sería el resultado de una buena o mala lógica de un juez, de una buena o mala digestión, dependería de la violencia de sus pasiones, de la

⁵ BverfGE 34, p. 269 (286 y ss.) (siglas para Jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal – alemán–), énfasis añadidos. En este fallo, la princesa iraní Soraya demandó a un semanario alemán por publicar una entrevista adulterada en la que se incluían aspectos privados de su vida, lo cual vulneró su derecho a la personalidad. El Tribunal Federal de Justicia falló a su favor y le concedió una cuantiosa indemnización. Lo particular de este caso es que no se encontraba dentro de los que *explícitamente* contiene la legislación civil alemana (Código Civil, art. 253) que facultan al juez para conceder indemnizaciones monetarias por daños inmateriales (morales). El fallo fue ratificado en segunda instancia por el Tribunal Constitucional Federal.

debilidad de quien sufre, de sus relaciones con el ofendido, y de todas aquellas minúsculas fuerzas que transforman las apariencias de cada objeto en el ánimo fluctuante del hombre”.

Cesare Beccaria, *De los delitos y de las penas*⁶

Como ampliamente se reconoce, desde el siglo XIX singular influencia ha ejercido en la concepción del derecho en Colombia y en países de latitudes cercanas, el formalismo jurídico, entendido como la interpretación y ajuste del positivismo jurídico europeo a nuestra propia forma de concebir y aplicar el derecho en el ámbito disciplinar y profesional.

Para algunos autores, a este fenómeno podría referirse como clasicismo jurídico pero, conforme a López Medina, el clasicismo en Latinoamérica, además de la exposición exegética de textos positivos, también estuvo dedicado a la explicación de principios, teorías y conceptos jurídicos, por lo que sustenta que no se puede identificar sin más a nuestra lectura del formalismo clásico, con la exégesis. Para López (2004: 3-171 y ss.) el clasicismo jurídico acepta que el derecho está compuesto en su misma naturaleza tanto por principios como por reglas y que ambos tipos de normas⁷ son utilizados mediante procedimientos de análisis que son seguros, objetivos y constantes, que igualmente dominan la forma en la que se resuelven los casos, y forman una red constante de teorías y conceptos; pero debido a que se insiste en el papel central de la deducción lógica en la metodología jurídica, es que el clasicismo puede, para nuestro cometido preciso, asimilarse al formalismo, dejando constancia para evitar equivocaciones posteriores de que no son conceptos iguales. Dentro de esta perspectiva, el clasicismo jurídico se ubica a medio camino entre la exégesis francesa y el conceptualismo alemán⁸.

Son varios los autores que pueden clasificarse como epígonos y defensores del formalismo, tales como por ejemplo, el alemán Karl F. Savigny y la jurisprudencia conceptual o de conceptos (*Begriffsjurisprudenz*), la escuela francesa de la

⁶ Este libro constituye una de las primeras y más estructuradas formulaciones de tal concepción, particularmente el capítulo IV: “Interpretación de las leyes”. En general, consúltese al respecto (Mondolfo, 1946).

⁷ Conforme al jurista germano Robert Alexy (1993), tanto las reglas como los principios son *normas* que se distinguen por su grado de generalidad: relativamente alto (principios) y relativamente bajo (reglas).

⁸ Respecto al conceptualismo como teoría formalista pero de signo antipositivista, ver (López, 2004: 92 y ss – 126 y ss.).

exégesis⁹, o la llamada ortodoxia clásica de Christopher C. Langdell, en los Estados Unidos¹⁰. El formalismo jurídico puede describirse como un tipo de sensibilidad teórica legocéntrica que se caracteriza por la defensa de que los problemas jurídicos se resuelven, predominante o exclusivamente, mediante el análisis más o menos detallado de las leyes en la materia. Una perspectiva matizada es el “normativismo”, tomada en un sentido amplio al abarcar las concepciones que consideran que el derecho se objetiva en normas, pero también que su fenomenología resulta extraordinariamente rica y variada al comprender sujetos, acciones, hechos, relaciones, instituciones, actos de fuerza, prácticas sociales y autoridades. Más que presuponer que el derecho se reduce a normas, concibe que sus manifestaciones se entienden, explican y enseñan por referencia a normas. El discurso jurídico es, entonces, un discurso sobre la fenomenología del derecho objetivado a través de normas¹¹.

El formalismo jurídico en sentido estricto ha concebido, fundamentalmente, que la ley es igual al derecho y que por ésta se entiende y aplica; que existen respuestas únicas para todos los problemas que se le presentan a los jueces para su composición y que debe hallarlas en la fuente del derecho codificado; que el juez ideal es el que no valora ni pondera porque el único facultado para crear derecho es el legislador. El formalismo, igualmente, sustenta la completitud, coherencia y claridad del ordenamiento jurídico, y concibe que la validez del procedimiento de expedición de las leyes y de la actuación judicial implican justicia, quedando por fuera del escenario de discusión y, naturalmente de enseñanza, cuestiones como la legitimidad moral y política del derecho, y, respecto a las normas, su fundamentación filosófica, finalidad y propósitos políticos, viabilidad económica y el contexto socio-cultural en el que rigen (eficacia)¹². López Medina muestra (2004) cómo, bajo el ropaje del positivismo jurídico, el formalismo aisló al sistema judicial colombiano de las discusiones políticas que se desarrollaban en la época.

⁹ Sobre esta escuela véase el análisis de López Medina (2004: 147-158), así como para su articulación como método de exposición del Código Civil (López, 2004: 160-169).

¹⁰ No pretendo ser exhaustivo en esta exposición de la teoría formalista y sólo la desarrollaré en cuanto a la comprensión formalista de la enseñanza del derecho. Sin embargo, puede serle útil al interesado el que, si bien la teoría formalista no es monolítica y existen marcadas diferencias entre las propuestas de sus representantes, estimo que la posición de Langdell contiene los elementos básicos comunes a las diferentes propuestas formalistas. Ver al respecto (Grey, 1983).

¹¹ En algunos aspectos sigo aquí el análisis presentado por Bonilla (2005) y Aguilo (2002). Me baso en las versiones manuscritas facilitadas amablemente por los autores.

¹² Sobre uno de los aspectos más relegados en nuestro medio, como es la influencia política en la composición de los planes de estudio jurídicos, ver (Kennedy, 1983) donde también analiza la relevancia del Derecho Privado como centro de la enseñanza del derecho en Occidente.

Como interpretación y adopción del positivismo, del formalismo en nuestro país resultó particularmente mal librada la enseñanza del derecho, pues bien se sabe y se ha padecido la regencia que desde entonces ha tenido la perspectiva formalista en los diseños curriculares, tanto por el excesivo protagonismo a las materias de derecho positivo —mientras que a otras áreas se les adjudica una participación significativamente menor—, como por la adquisición de material bibliográfico, en los requisitos para nombrar profesores y, en general, en la concepción global de este enfoque en la formación jurídica nacional, caracterizado, en últimas, por los anquilosados arcaísmos del legalismo y la codificación.

Esta concepción evidentemente, entonces, ejerció una preponderancia determinante sobre los diseños de los planes de estudio. Respecto a la enseñanza bajo su regencia, el formalismo privilegió criterios pedagógicos como un tipo de aprendizaje enciclopédico, en la medida en que el estudiante debe conocer enciclopédicamente todo el derecho y estudiarlo, casi, como se estudiaban las Sagradas Escrituras. El programa curricular se estructura conforme a esta concepción según las clásicas divisiones del derecho: Penal, Laboral y Civil etc., y este último, a su vez, debe subdividirse según la estructura, o “libros”, del Código Civil: personas, bienes, sucesiones y obligaciones, y contratos. Para ejemplificarlo desde uno de muchos puntos de vista posibles, me pregunto al respecto qué además de la orientación pedagógico-formalista, puede sustentar la enseñanza en muchas facultades de, primero, la asignatura “Obligaciones” y posteriormente la de “Contratos”, ¿si no es acaso de los contratos de donde surgen las obligaciones, por lo que aquella debería enseñarse primero que ésta?

El formalismo fragmenta el aprendizaje del derecho al sobre-valorar la autoridad de las fuentes legislativas, minimizando la importancia de las otras fuentes y disciplinas. En este sentido, la principal tarea del profesor es precisar los conceptos de las instituciones jurídicas y determinar su interrelación “de manera que el orden jurídico aparezca como lo que se supone es, una red de conceptos jerarquizados y coherentes” (Bonilla, 2005), lo cual deriva en que su trabajo bibliográfico sea, por excelencia, el Tratado: su comentario poco original, principalmente, de los códigos. Esta situación reviste de singular relevancia en Colombia, pues no se ha tomado plena conciencia de que, como apunta Owen Fiss (en: Böhmer, 1999)¹³, “La calidad de cualquier

¹³ En tal libro se compilan varios artículos de los profesores de derecho de la Universidad de Yale, quienes desarrollan un saludable ejercicio de autocritica frente a los valores dominantes que se les infunden a los estudiantes, como son el alcance de posiciones de poder y la consecución de dinero;

institución académica depende en definitiva de la profundidad y diversidad de su cuerpo docente, que es el que da forma al plan de estudios de la facultad y es el responsable de los resultados de la enseñanza, del carácter de su biblioteca, y del tipo de estudiantes que son atraídos por la institución. Es el cuerpo docente quien define la facultad”¹⁴.

Tal esquema de enseñanza menosprecia la motivación en el aprendizaje y le confiere a la cátedra magistral una exclusividad como método de enseñanza, implicando que en la relación vertical profesor-estudiante que se crea, éste tiene poco o nada que aportar al proceso educativo, pues el profesor es quien conoce la materia y trasmite lo que sabe, acostumbrándose el estudiante desde las primeras clases a ser un ente pasivo limitado sólo a escuchar y tomar apuntes; no le resulta necesario asistir regularmente a clases, pues lo que dice el profesor lo encontrará en los tratados o manuales, bastándole con memorizarlos antes del examen. Como advierte Capella (2001: 26): “No se puede decir que una clase sirve para aprender si no proporciona algo que no se encuentra en los manuales”. Algún apunte verdaderamente interesante del profesor será copiosamente registrado por los estudiantes “hediondamente conformistas” —la expresión es de Capella (2001: 62)— que son fiel reflejo de la represión inquisidora que fundan los profesores en el pavor ansioso que, a esta clase de estudiantes, les engendra la nota y la imagen que por este medio sus profesores-futuros-colegas se forjarán de ellos.

La consecuencia paulatina pero directa de esta orientación pedagógica, como se describió al principio de este ensayo, es que el sistema evaluativo determina, casi exclusivamente, la retención de información por parte del estudiante como el logro principal y cometido único, dificultándosele aplicar lo aprendido por la descontextualización entre lo que se aprende y la realidad en donde debe aplicarse. Erróneamente se presupone que con la memorización se pueden afrontar los diversos problemas sociales que el abogado contemporáneo está llamado a resolver,

cuestiones que no resultan muy alejadas de los “valores” que muchos programas de derecho en Colombia le inculcan a sus estudiantes. Sobre el contenido ideológico de los planes de estudio, ver (Kennedy, 1998). La sección de Educación Jurídica y Admisiones de la *American Bar Association*, emitió un informe (*McCrane Report*) en 1992 sobre el estado de la enseñanza del derecho donde se detallan los valores profesionales esenciales del abogado: proveer representación idónea, esforzarse por promover la justicia, la equidad y la moral, y procurar el perfeccionamiento profesional.

¹⁴ Considero más adecuada esta perspectiva que la sostenida por otra poderosa referencia en este ensayo: (Capella, 2001), donde se sostiene que “son los estudiantes, más que los profesores, los que determinan el clima, el ambiente intelectual de un centro universitario” (Ibídem: 90).

orientándose así su aprendizaje hacia la repetición laboriosa del conjunto de códigos y demás leyes consideradas de una aplicación mecánica y casi automática, generando así más obtención de información que desarrollo de habilidades.

Una formación tan concentrada en los códigos y los procedimientos, de espaldas a la realidad social y a los nuevos desarrollos y demandas de la pedagogía jurídica, confluye igualmente con el hecho de que al estudiante se le reduce dramáticamente el espectro o imaginario, tanto sobre lo que realmente es capaz de hacer –además de litigar– una vez graduado, como sobre todo para lo que sirve la formación jurídica. Debe insistirse, cuantas veces sea menester, en que la rica fenomenología de los estudios jurídicos repercute asimismo en las diversas funciones que está(ría) facultado para desempeñar un recién estrenado abogado, tales como por ejemplo (empecemos por lo obvio), el litigio para comparecer ante los juzgados y tribunales con el fin de representar personas o empresas; la academia o la docencia (quienes no tendrán que pasar por un juzgado o un tribunal), o la investigación; la asociación con las grandes firmas o los bufetes; la asesoría y consultoría pública y privada, así como la gerencia de compañías; la judicatura o fiscalía, o la representación litigiosa del gobierno; y el trabajo con ONG's o con “clínicas de derecho de interés público”.

Como epítome tentativo de la concepción formalista en la enseñanza, citemos la afirmación de un ficticio estudiante que la padeció: “Después de *memorizar leyes* durante la carrera, procuraré *aprender derecho* en la judicatura”.

3. LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO¹⁵

“*Todo el problema de la filosofía del derecho parecía restringirse a tomar camino en el dilema entre iuspositivismo e iusnaturalismo*”. Diego López Medina

20

¹⁵ Amparándonos en una exhortación kantiana: “En filosofía, la definición como claridad aquilatada, más bien debe coronar la faena antes que iniciarla” (1960: 349), se advertirá que prescindimos aquí de una definición de “Filosofía del Derecho”. Sobre su función y concepto, consúltese por lo menos, (Radbruch, 1974), (Kaufmann – Hassemer, 1992: “Introducción”), (Brieskorn, 1993), (Kaufmann, 1997) y (Díaz, 1980: “Cuarta Parte”). La *Teoría pura del derecho* de Kelsen es un ejemplo de la aplicación del método trascendental de Kant, pues la cuestión relevante es “¿Cómo es posible el conocimiento del derecho?” en lugar de “¿Qué es el derecho?”. Es igualmente oportuno en este sentido recalcar la renuncia del jurista inglés Herbert Hart (1994) al hecho de tener que recurrir a la definición para explicar el fenómeno del derecho, principalmente porque nada tan conciso como una definición puede otorgar una respuesta satisfactoria a la pregunta: ¿qué es el derecho? Para los tres grupos de problemas que, en esta perspectiva, conciernen a la filosofía del derecho, ver (Hart, 1983: Essay 3).

El esquema dominante de enseñanza de la filosofía del derecho en Colombia hasta inicios y mediados de los 90 (pero que infortunadamente subsiste aún en numerosos programas), consiste en la repetición de lecturas crípticas y a-sistemáticas inscritas en alguna de las corrientes de pensamiento que se presentan y (a los estudiantes) se imponen a la manera de modas, con todo y sus “cuartos de hora” de fama. Su cometido meramente divulgativo le impide a este esquema, tanto plantear discusiones rigurosas en torno a la teoría de nuestras prácticas y al entendimiento de que toda práctica –y en especial la jurídica– tiene una teoría, como ofrecer superaciones efectivas que articulen la teoría con la práctica jurídicas.

Es claramente desafortunado que aún subsistan en algunos programas fragmentos de antiguos modelos pedagógicos ya sepultados por la historia, a cuyos profesores (‘apologetas’ a ultranza de la tradición y el statu quo) no les queda más que atrincherarse en parcelas eruditizantes para resguardar sus propios feudos intelectuales. Una de las estrategias más populares para lograr este objetivo, como lo ponemos de presente con la frase que sirve de epígrafe a esta sección, consiste en dividir y radicalizar el programa de derecho, y en particular a los estudiantes, entre escuelas tales como: derecho natural vs. derecho positivo¹⁶.

Sólo hasta finales de la primera década de existencia del “nuevo derecho”, y en no muchas facultades, las clases de filosofía del derecho dejaron de ser “más bien abstrusas y desconectadas de las *cosas reales* que se suponía que los abogados exitosos hacían en materias respetables. (...) Las enseñanzas del profesor de filosofía del derecho, por esta razón, no parecían calar muy profundo (...). Todo el problema de la filosofía del derecho parecía restringirse a tomar camino en el dilema entre iuspositivismo e iusnaturalismo”. Y no duda en enfatizar a renglón seguido que “La teoría del derecho *tiene que ser otra cosa*” (López en: Kennedy, 1999: 10-11). Esta sugestiva denuncia a la enseñanza tradicional de la filosofía del derecho pone en evidencia la necesidad de tomar conciencia de lo perjudicial que resulta polarizar las clases y las facultades entre bandos teóricos.

En nada más que en discusiones endogámicas y absurdamente hiper-complejas, e irrelevantes por completo, tienden a desembocar tan estériles contraposiciones entre,

¹⁶ Casi cualquier texto de filosofía del derecho hace alusión, más o menos puntual, al derecho natural y al derecho positivo, así que entre muchísimos, consúltense, (Noguera, 1998) y (Bonorino – Peña, 2002: 23-36). Para una sintética genealogía de los conceptos “positivismo” y “derecho natural”, ver, (Brieskorn, 1993: 68-104).

por ejemplo, ‘nosotros los buenos y progresistas iusnaturalistas’ y ‘aquellos los malos y vetustos iuspositivistas’ (cosa que, al mismo tiempo, no es más que un falso dilema¹⁷).

Enfocar la enseñanza de la filosofía del derecho hacia escuelas como los Estudios Críticos del Derecho, los principios generales y teorías como la de argumentación jurídica, entre otras, saludablemente puede sustituir el lugar de los sempiternos debates entre iusnaturalistas e iuspositivistas¹⁸, para instaurar una “tercera vía”, como lo han demandado iusfilósofos como Arthur Kaufmann (1999: 105 y ss.), en virtud de la cual se evolucione tal dilema y se destierre de una vez por todas su hegemonía de la teoría jurídica local y de la enseñanza del derecho. Así se propenderá por un desarrollo entre los estudiantes de las habilidades que otorga el estudio serio y riguroso (en creativa y constructiva articulación con la normatividad) de la filosofía del derecho, para así lograr avanzar conjuntamente hacia el mejoramiento de la educación y el fortalecimiento de las competencias profesionales.

Paralelamente a tal estrategia polarizadora, el miope enfoque de la filosofía del derecho se revela en un tipo de enseñanza concentrada exclusivamente en la historia de lo que han escrito los filósofos sobre el Estado y el derecho (o “lo justo”) desde hace 25 siglos. Al respecto podemos extender nuestro argumento hasta el que en su momento planteó Lisímaco Parra, del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional, en relación con la actividad filosófica en Colombia, sobre lo que afirma que “no hacemos filosofía, ni historia de la filosofía, sino *exégesis divulgativa de textos filosóficos*” y “si observamos la evolución de nuestro transcurrir filosófico (...) a lo que asistimos es a una sucesión más o menos caótica, tal vez *más de autores que de problemas*” (Parra, 1997: 68. Énfasis añadidos).

En lo concerniente con la filosofía del derecho, lo anterior puede ejemplificarse adecuada y sintéticamente con las corrientes que han hecho aparición en el paisaje iusfilosófico

¹⁷ Como un interesante análisis de donde puede derivarse lo inocuo de tal polarización, ver (Arrieta, 2003), quien sustenta que el hecho de que un caso se resuelva acudiendo a una argumentación de carácter formal, *no* implica que su fundamentación carezca de una dimensión valorativa, razón por la cual la diferencia entre un caso fácil y uno difícil no es tan radical como para que deban resolverse acudiendo a “metodologías de análisis” completamente diferentes.

¹⁸ Para la versión tradicional de la (seudo)discusión entre iuspositivistas e iusnaturalistas, ver (Farrell, 1998). En la misma línea en la que se pretende inscribir esta parte del ensayo, Farrell sostiene que los temas recurrentes del tal enfrentamiento han agotado su importancia, y muestra su perplejidad por el hecho de que en la filosofía del derecho se continúe polemizando sobre algo tan poco dramático y poco relevante.

de la mayoría de programas de Derecho en Colombia a partir, fundamentalmente, de la década del 80. Tales autores y teorías son, con diferentes matices y enfoques: el positivismo, pero más Kelsen¹⁹; la escuela de los principios generales del derecho, pero casi únicamente Dworkin²⁰ y su propuesta del cambio en el paradigma hermenéutico tradicional del derecho; luego algo de realismo jurídico, pero más el norteamericano (Oliver Holmes, Roscoe Pound, Benjamin Cardozo, Jerome Frank y Karl Llewellyn) en vez del escandinavo (Axel Hägerström, Karl Olivecrona y Alf Ross). Los arrrolladores: analítica positivista de Hart, teoría liberal de la justicia de Rawls y teoría discursiva de Alexy y Habermas, y sus respectivas teorías jurídicas; Richard Posner y el análisis económico del derecho; la hermenéutica, pero en el sentido técnico de la modernidad, de Friederich E.D. Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Paul Ricoeur y, fundamentalmente, Hans Gadamer; las escasas tópicas jurídica (Theodor Viehweg) y neo-retórica (Chaim Perelman); la teoría de la argumentación jurídica y, finalmente, indicios de teoría feminista (Catherine MacKinnon) y de Estudios Críticos del Derecho, con oscilaciones entre Kennedy, Robert Unger y Mark Tushnet²¹.

Por una razón eminentemente retórica, me referiré al profesor promedio de filosofía del derecho que, en últimas, no hace filosofía del derecho sino una –muchas veces competente pero a todas resultas inadecuada– historiografía acrítica de la filosofía del derecho, como ‘ius-filosofastro’²². Este profesor enseña filosofía del derecho extendiendo el canon iusfilosófico central de autores clásicos dentro de sus propios contextos socioculturales y esquemas investigativos, sin realizar análisis alguno ni problematizar sobre los contextos particulares desde donde se les aborda.

¹⁹ Desde diversos enfoques, la recepción de Kelsen en Colombia y la región andina puede analizarse a partir de: (López, 2004: 341-398), (Mejía, 1998: 57-73), (Cárdenas, 1982) y (Villar, 1991).

²⁰ Con agendas propias pero coincidentes en los puntos fundamentales, otros autores de esta escuela son: Neil MacCormick, Alexander Peczenik, Carl Wellman, Stephen Toulmin, Aulus Aarnio, Manuel Atienza, Perelman y Alexy.

²¹ Claramente no es este un barrido íntegro de *todas* las teorías, y habría que precisar igualmente el grado de influencia local y regional, pero considero que son las mas *relevantes*, o sea las que han tenido mayor nivel de aceptación y, por consiguiente, de circulación entre los profesionales del derecho en Colombia, particularmente los profesores pero en algunos casos también los magistrados de las altas cortes.

²² Filosofastro (del latín *philosophaster*) es el falso filósofo que pretende examinar los problemas y cuestiones centrales de la filosofía (filosofar), sin tener la capacidad de hacerlo.

En sus clases se limita a valorar y describir las narrativas jurídicas provenientes de “los contextos de producción de teorías del derecho”, es decir, de los “círculos intelectuales e instituciones académicas de prestigiosos Estado-Nación”²³, sin dar cuenta efectiva de las jurisdicciones políticas, ideológicas y académicas locales al momento de analizar los propios problemas que las ocupan y aquejan. Son, entonces, lecturas realizadas en completa desconexión con las cosas que, se supone, hacen los profesionales exitosos en las firmas y bufetes, y en las asesorías o consultorías.

Debido a la forma estéril y vertical de enseñar las teorías de tan importantes autores, es que en la estructura general de la enseñanza del derecho éstas no pasan a ser más que recuentos históricos casi esotéricos (que muchas veces se remontan hasta los presocráticos y van acercándose a grandes saltos hacia nuestros tiempos, no hacia nuestros entornos) y, en todo caso, desarticulados entre ellos y con la propia dogmática jurídica, por lo que en nada aporta su estudio para mejorar la comprensión del andamiaje jurídico local, ni su parte teórica ni, mucho menos, su parte práctica u operativa. Tener un meridiano entendimiento de las adaptaciones (“impuras”, en el sentido de López) de las teorías a nivel local, es mas importante que el empeño por realizar reconstrucciones de las teorías a partir de interpretaciones originalistas, es decir, de las que sólo pretenden desentrañar los sentidos objetivos e inequívocos de los textos a partir de las intenciones de quienes los redactaron²⁴.

En un contexto donde el iusfilosofastro no toma conciencia de que debe romper el celofán que lo aísla de la realidad social, es asimilado acertadamente a un intelectual que juega al ajedrez con los conceptos, que vive profundamente absorto en la reflexión de sus propios y auto-inventados problemas y que no abandona el inerte santuario en el que muchas veces se le transforma su cátedra. Este profesor no acaba de entender que de lo que se trata con la filosofía del derecho es de hacer crecer la profesión y transformar la propia cultura con base, sin duda, en los productos

²³ En su tesis doctoral, *Comparative Jurisprudence. Reception and Misreading of Transnational Legal Theory in Latin America* (2001: 4 y ss.), López Medina planteó una noción que ya es de amplio calado en nuestro *Zeitgeist*, como es la de los países que son “sitios hegemónicos de producción de teorías transnacionales del derecho”, donde en “ambientes hermenéuticos ricos” los lectores poseen acceso extra-textual a un rico bagaje de información nacida entre sus propias discusiones iusteóricas. Frente a estos sitios están los países (como el nuestro) que son “sitios de recepción” de teorías, donde en “ambientes hermenéuticos pobres” los lectores sólo reciben información textual periférica sobre las estructuras conceptuales y las teorías nacidas en los sitios de producción. Véase el descendiente de esta tesis (2004: Cap. 1.2).

²⁴ Ver nota No. 34.

académicos de los países hegemónicos de producción de teorías transnacionales del derecho²⁵, *pero* realizando una lectura creativa y una interpretación fiel a los textos que responda a las restricciones y condicionamientos que imponen las necesidades contextuales de los sitios de recepción, las cuales evidentemente no son las mismas (muchas veces, ni siquiera similares) a las de los ambientes de producción.

Del mismo modo debe entenderse que ni el derecho ni ninguna de sus subdisciplinas integrativas y afines, ni las reflexiones que se desarrollan desde la dogmática, existen para ser objeto de meras elucubraciones abstractas, sino que de su naturaleza ontológica es la aplicación concreta a las relaciones ciudadanas y cuestiones prácticas. Como sostiene Kaufmann (1997: 43-62): “también la filosofía del derecho, si no quiere ser simplemente especulativa, tiene que apoyarse en la *experiencia*; igualmente en ella tienen que estudiarse y discutirse los problemas en el *caso* (...) también ella tiene, para decirlo de algún modo, que operar experimentalmente”. En el mismo sentido, para el profesor español, Juan Antonio García Amado (1990): “La filosofía del derecho existe fundamentalmente como actividad, como un núcleo temático formado por el derecho como fenómeno global, incluyendo su práctica como parte esencial, y acogido por un cierto método tendiente a obtener conclusiones o tesis que rebasen el alcance de los problemas jurídico-positivos concretos o los ordenamientos particulares”²⁶.

Para los profesores de filosofía del derecho, en cambio, debe ser siempre una prioridad, como lo fue para Kant, que “sus estudiantes no sólo aprendan pensamientos sino a pensar, que no aprendan una filosofía ya hecha, sino a filosofar”²⁷.

4. LA FILOSOFÍA DEL DERECHO EN EL NUEVO ESTADO CONSTITUCIONAL

“Si acaso existe algo en la filosofía que pueda considerarse enseñanza, sólo puede ser el enseñar a pensar por uno mismo”. Leonard Nelson

²⁵ Conforme a López (2001), Alemania lo fue entre 1850 y 1900, Francia lo fue entre 1900 y algún momento en la década del 30, y Estados Unidos, después de 1950.

²⁶ Ver también su compilación de ensayos (García, 2000).

²⁷ Así anuncia el objetivo de su curso de ética para el semestre de invierno de 1765-1766. Cfr.: Karl Vorländer, *Kants Leben*. Felix Meiner Verlag, 1986, p. 43. Adeudo esta referencia al prof. Vicente Durán Casas.

Unas glosas preliminares en torno a la forma como debe enseñarse la filosofía del derecho en la jurisdicción ideológica y programática del nuevo derecho, comprenderían el que se propenda porque el tiempo dedicado a su estudio le posibilite al futuro abogado pensar profundamente sobre el derecho y preocuparse por su contenido, es decir: “filosofar el derecho”, o sea, comprender y cuestionar los conceptos más comunes que se utilizan (con frecuencia inadvertida y hasta arbitrariamente) en el discurso jurídico, tales como por ejemplo: dogmática, regla-principio, teoría-hipótesis, democracia, justicia-equidad, racional-razonable, ontología, legitimidad-validez-eficacia, paradigma, derecho-obligación-deber²⁸, así como esclarecer la multivocidad de usos y significados, en muchos casos ambigüedades, que presentan los conceptos jurídicos.

Con una rigurosa y adecuada orientación en esta materia, el estudiante desarrollará habilidades críticas y analíticas que le permitirán plantear preguntas, razonar sobre ellas, examinar las respuestas obtenidas y debatir los presupuestos y fundamentos del lenguaje jurídico; someter a crítica el sentido y la validez del conocimiento; y analizar la relación entre las técnicas y doctrinas jurídicas y el resto del mundo histórico²⁹.

La filosofía del derecho propone un énfasis en la crítica, cuya raíz etimológica alude precisamente al ejercicio de separar y diferenciar, por ejemplo, al momento de determinar los conflictos que se presentan entre lo que el estudiante aprende en la facultad y lo que se espera que el abogado que recién se estrenará en el medio, conozca y domine, y entre lo que los profesores consideran más valioso enseñar y lo que la facultad promueve oficialmente. Por tal énfasis crítico el estudiante incluso estará dotado de elementos para relativizar y reorientar la jerarquía de lo que se le enseña, pudiendo estructurar sus intereses intelectuales frente a lo que el plan de estudios le otorga una débil, o nula, participación.

La actividad iusfilosófica es autorreflexión sobre el propio entendimiento del derecho

²⁸ Estos tres últimos conceptos fueron estudiados por Hart respecto a su derivación del lenguaje. Cfr.: (Hart, 1994: Cap. II).

²⁹ Para una perspectiva afin desde el contexto norteamericano, ver, (Lyon, 1993), (Cooper, 2001) y (VV.AA., 2002). En el mismo contexto, para una descripción de las perspectivas dominantes y una crítica a las discusiones tradicionales en torno a la pedagogía jurídica, ver (Montoya, 2004a). La tesis doctoral de Montoya (2004b) en la *University of Illinois*, es un concienzudo estudio sobre la evaluación a los currículos a partir del estudio de caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Una amplia bibliografía sobre educación jurídica en Estados Unidos, así como de sitios en internet, está en (VV.AA., 2002: 42-46).

y de todo el fenómeno de lo jurídico, partiendo del conocimiento de la dogmática y el derecho sustantivo, pues muchos de los principales problemas que se presentan al interior mismo de la dogmática jurídica difícilmente pueden resolverse sin acudir a la teoría jurídica y sin haber desarrollado a lo largo de la formación habilidades y destrezas en las materias interdisciplinarias. Como ejemplos de lo anterior pueden indicarse, entre muchos otros: cómo se resuelve un conflicto entre derechos fundamentales, cuáles son los factores (esenciales y accidentales) que se deben considerar en una ponderación, el feto es una persona cuyos derechos son iguales a los de los niños, existe o no una distinción moralmente significativa entre el acto negativo de dejar morir y el acto positivo de retirar los soportes artificiales de la vida, y de ésta distinción —si existiese— podría derivarse jurídicamente el derecho a la eutanasia y al suicidio asistido.

Pero todo esto debe ser poderoso, interesante y sugestivo, y debe, asimismo, explicar lo que hacen los abogados y llevarlos a un mayor nivel de conciencia, volviéndolos así críticos y autoconcientes, cuando hacen lo que hacen, pues la filosofía del derecho en la actualidad, estúdiase desde el derecho o desde la filosofía³⁰, debe contar entre sus caracteres esenciales con una orientación pragmática y un enfoque interdisciplinario; debe proporcionar una conciencia más diáfana de las funciones que en la sociedad contemporánea se cumplen por el derecho y a través del derecho; e igualmente debe tener sentido en la práctica, pues la reflexión sobre lo social es inherente a la actividad filosófica si ésta ha de asumirse responsablemente de un modo crítico. De ahí la necesidad para el verdadero filósofo del derecho de establecer una estrecha articulación entre los ámbitos iusfilosóficos de la cultura y la sociedad con la vida cotidiana, con lo que Jürgen Habermas llama “el mundo de la vida” (1989: 170-179).

La filosofía del derecho ha adquirido una verdadera dimensión práctica por cuenta de la revitalización de sus temas y problemas, tanto en nuestra propia concepción de todo el fenómeno de lo jurídico, como en las decisiones de los jueces. Tal dimensión práctica resulta relevante porque indefectiblemente cuando se practica el derecho se tiene una filosofía del derecho. Acorde a Filmer S.C. Northrop (1959: 6): “Con seguridad,

³⁰ En torno al estatuto epistemológico de la filosofía del derecho, Oscar Mejía Quintana sostiene que “la filosofía del derecho es una parcela de la filosofía, no del derecho, aunque los juristas amigos de la filosofía no quieran reconocerlo y pretendan mantener una identidad entre filosofía del derecho y teoría jurídica peligrosa para una y otra en la medida en que con ello propician el desdibujamiento de la primera y exacerban la ideologización de la segunda”. (Mejía, 2005: 361-417).

hay abogados, jueces y aun profesores de derecho que nos dicen que ellos no tienen una específica filosofía del derecho. En derecho, como en otras cosas, nosotros encontramos que la única diferencia entre una persona 'sin filosofía' y alguien con ella, es que la última sabe cuál es su filosofía".

Respecto a la relación de los filósofos con los jueces, anota Dworkin (2000: 2) que éstos "no comparten simplemente temas y asuntos que aparecen en ambas disciplinas, tal como sucede con astrónomos y astrólogos. Por el contrario, los objetivos y los métodos de los jueces incluyen los de los filósofos; ambas profesiones apuntan más exactamente a formular y entender mejor los conceptos claves en los cuales se expresa nuestra moralidad política reinante y de nuestra Constitución".

5. OTRA HERRAMIENTA CONTRA EL FORMALISMO JURÍDICO: LA INVESTIGACIÓN SOCIOJURÍDICA

Como se describió anteriormente, la labor del abogado no es una actividad mecánica que consista en asimilar los fenómenos sociales como si fueran puros o de laboratorio, por lo que resulta necesario para la comprensión de los fenómenos que se estudian, el énfasis que propone la investigación sociojurídica en la interrelación del derecho con las ciencias sociales, integrando el conocimiento de la normatividad vigente con la cuestión política y social imperante en los estados modernos, y con áreas como la economía, la filosofía política y moral, y la sociología jurídica. Esta última debe fortalecerse como disciplina académica y, en caso tal, debe integrarse en los planes de estudio.

Infelizmente en los países de tradición romano canónica como el nuestro, la sociología jurídica es muy débil, pero justamente en éstos –por la marcada influencia del positivismo formalista en la enseñanza y la exégesis en la concepción– es donde su integración en los programas es un ingrediente muy importante e ineludible, pues junto con la investigación sociojurídica, le proporcionan al estudiante una dosis fundamental de antiformalismo y de realidad sociocultural que no adquiere estudiando el mero derecho positivo, por cuya exclusividad en la enseñanza se termina con una creencia errada sobre la capacidad del derecho, su fuerza e importancia, así como sobre su poder de regulación social. El derecho es un fenómeno social que posee especificidades, pero no es un sistema cerrado, pues existe en un contexto sociopolítico, histórico y cultural, de ahí que resulte imposible explicar fenómeno social alguno, por su complejidad, por medio de las categorías de una sola disciplina.

La investigación sociojurídica invita así a abandonar el aislamiento académico y algunas formas tradicionales de análisis que han resultado obsoletas.

La pregunta ¿para qué sirve la investigación? (cuya respuesta, como dijera Gilles Deleuze respecto a la pregunta ¿para qué filosofía?, debe ser agresiva, ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz) no obstante ser frecuente tanto desde la sociedad como desde ciertos escenarios académicos ante las recientes reformas de los planes de estudio, ha sido superada por su propia historia, pues las actuales circunstancias en las que se desarrolla el sistema jurídico en el ámbito social, cultural, político y económico, exigen una preeminencia de la investigación sociojurídica³¹, de carácter cualitativo, dentro de los estudios jurídicos por las herramientas teóricas que otorga y las habilidades prácticas que desarrolla para la formación del abogado-futuro-jurista³², el cual está llamado a desempeñar un papel de singular importancia en el desarrollo del país y en la resolución de sus problemas más acuciantes. La destreza que aporta la investigación respecto a la detección, correcta formulación y resolución de un problema jurídico, no sólo es del interés del abogado académico.

La investigación, definida por Colciencias como la “actividad creativa y sistemática, encaminada a acrecentar el conocimiento generalizable”, abre el campo de los problemas jurídicos más allá de las estrechas fronteras que demarcan los códigos, fortaleciendo la dinámica, producción, apropiación y difusión del conocimiento en de los estudios jurídicos en procura de establecer medios de intercambio académico con otras áreas de pensamiento. Como método esencial en el aprendizaje, la investigación permite alcanzar un desarrollo efectivo de habilidades enfocadas hacia un tipo superior de conocimiento que, en lugar de memorizar, se preocupe por analizar, aplicar, sintetizar y evaluar correctamente lo que se aprende.

La producción investigativa en derecho, además de su importancia respecto a la creación y funcionamiento de los programas académicos, es un componente imprescindible para su acreditación y para obtener los estándares de calidad exigidos para el registro calificado; invita igualmente a gestar y desplegar un espacio de reflexión crítica por los cuestionamientos que plantea, las hipótesis que arroja, la

³¹ En el referido informe McCrate de la *American Bar Association* sobre el estado de la enseñanza del derecho (ver nota No. 13), se destaca la investigación jurídica como una de las principales destrezas profesionales que debe desarrollar un abogado.

³² Por mucho que se confunda, ‘abogado’ es algo muy distinto de ‘jurista’, pues no todo el que consigue ser aquel, llega a ser éste. Agradezco aquí al prof. Carlos Morales de Setién.

demanda de rigor y disciplina de lectura, estudio y análisis, así como la exigencia en cuanto al aprendizaje de otro idioma, pues la consulta de material bibliográfico reciente y las entrevistas con expertos extranjeros, muchas veces exigen que el futuro abogado se prepare en el conocimiento de otras lenguas y culturas que le resultarán esenciales, por ejemplo, para acceder a los postgrados.

El derecho puede responder a las cada vez más fuertes demandas respecto a su enseñanza, en la medida en que se acometa una verdadera cruzada que destierre la hegemonía del dogmatismo formalista, propio de la Constitución de 1886, que pervive aún anquilosado en numerosas “academias” jurídicas, y se comprometa paulatina pero eficazmente con la integración interdisciplinaria de sus contenidos dogmáticos y en atención a la investigación, para contribuir a liberar al estudiante del oscurantismo engendrado por el formalismo.

En últimas, si bien es esencial que en los programas de derecho se enseñe la técnica jurídica, la normatividad vigente y los procedimientos, esto es condición necesaria, *pero no condición suficiente*, para la formación de los futuros abogados, ubicándose la investigación sociojurídica dentro de las condiciones necesarias y –articuladas con otras– suficientes, en la formación de abogados integrales quienes progresarán en el estudio de la norma, pero también comprenderán su razón de ser, develarán las implicaciones prácticas de una posición teórica o jurisprudencial, llegarán a aplicar los mecanismos interpretativos en la práctica y, en el futuro profesional, integrarán un caso difícil en el mandato imperativo del ordenamiento para solucionar las lagunas jurídicas.

Pero unas palabras de advertencia deben ser expuestas: si bien la fase empírica de los proyectos de investigación es importante y ya que las pioneras investigaciones de carácter cuantitativo desempeñaron un papel significativo entonces, en las consecuencias de la modernización del derecho deben participar igualmente los procesos y las metodologías actuales de investigación sociojurídica cualitativa³³, ya que las investigaciones sobre la justicia en Colombia han limitado su objeto de estudio a la congestión en los despachos judiciales: la relación oferta y demanda de los servicios jurisdiccionales, reduciendo así el desempeño de la justicia a la identificación de causas empíricamente comprobables de ciertos hechos característicos de una situación social o jurídica determinada, calificados sólo a partir de cifras y estadísticas, para luego identificar disfunciones y promover reformas (Cfr.: García – Uprimny – Rodríguez, 2001).

³³ Interesantes ejemplos en nuestro medio de este tipo de investigaciones, son: (García – Sousa, 2001) y (García – Uprimny – Rodríguez, 2006).

Investigaciones que, al subrayar lo cuantitativo, parten de una perspectiva iusteórica que identifica el derecho con las normas estatales, se traducen en metodologías de investigación jurídicas cuyo esquema esencialmente formalista no trasciende la cuestión de formular propuestas más o menos pasivas para disminuir la congestión y aumentar la eficiencia de los juzgados y tribunales. Concepción que impide, tanto la evolución al momento de realizar estudios que permitan entender el funcionamiento de la administración de justicia, como aportar elementos para un diagnóstico que se oriente hacia una mayor y más eficiente administración de justicia.

Los estudios cualitativos (o estudios sociojurídicos del nuevo derecho) permiten estudiar el impacto de la justicia en las sociedades, incorporando el análisis de la administración de justicia en el contexto social y cultural en el que se desenvuelve: sus usuarios, sus condiciones, cómo la perciben, entre otros factores que componen la vida y las relaciones sociales frente al aparato jurisdiccional. En los estudios actuales sobre investigación son cruciales interrogantes como ¿quién y para qué acude a la justicia en Colombia? En el mismo sentido, las relaciones del juez del nuevo derecho con los usuarios deben plantearse desde una perspectiva que vincule otras situaciones que, desde lo cuantitativo, quedaban siempre relegadas.

El enfoque cualitativo posibilita el acceso a una valoración holista de la justicia estatal, lo cual permite percibir la compleja manifestación de mecanismos alternativos de justicia no oficial como formas válidas y legítimas de resolver conflictos, y las cuales han permanecido ocultas ante el Estado y los escenarios sociales. Debe atenderse lo que Eugen Ehrlich, un crítico de la mentalidad del jurista tradicional, denominó “el derecho vivo”, es decir, el derecho no expresado en normas pero que regula la vida social, que se conoce y se estudia por medio de la observación de la dinámica social de los grupos, no sólo los reconocidos jurídicamente, sino también de los ignorados u olvidados por la legislación³⁴. Así entonces, la investigación sociojurídica debe orientarse hacia el mundo social, o

³⁴ En el contexto norteamericano, como ha puesto de presente Dworkin en su última obra (2006: cap. 4), al planteamiento “viviente” del texto constitucional, se oponen perspectivas “originalistas” como las de los magistrados de la Suprema Corte, Scalia y Thomas, para quienes la Constitución y sus enmiendas deben ser interpretadas considerando el significado que alguien habría entendido de los textos al momento de su adopción. En contra de la doctrina de la intención original, la Corte Constitucional (Sentencia C-152 de 2003) sostuvo que “independientemente de las intenciones subjetivas de los gestores de una ley, lo cierto es que las normas, una vez dictadas, se independizan del querer de sus autores”.

“extrasistémica” del derecho, por recurrir a un punto de vista luhmanniano³⁵.

6. A MANERA DE CONCLUSIÓN

“Es importante instaurar la utopía del pensamiento, hacer de la educación un hervidero de creatividad, de ingenio, de paradigmas, de crítica, de contrastación o verificación de supuestos, de hipótesis, de diálogo moral, de respeto a la dignidad humana, en fin, tener la capacidad de plantear horizontes que permitan soñar un futuro nuevo de liberación frente a los racionalismos instrumentales”. Francisco A. Chica, “Filosofía de la postmodernidad y educación”.

I

Para no parecer impreciso, injusto o equivocado en las apreciaciones críticas desarrolladas en este ensayo, debo concluir haciendo una aclaración de manera expresa, pues estoy hablando como si no existiese nada de lo que debe demandarse dentro de la pedagogía y didáctica jurídicas en Colombia: efectivamente muchos de los principales programas de derecho tienen sólidos grupos de investigación y cuentan entre su cuerpo docente con numerosos doctores³⁶ y académicos reconocidos —no sólo a nivel nacional— en diversas disciplinas como teoría jurídica, filosofía del derecho, derecho constitucional y derecho comparado, entre otros, cuya producción es fuente fértil de enconadas discusiones teóricas e influye asimismo en los pronunciamientos judiciales y en los cada vez más abundantes trabajos académicos en torno, por ejemplo, a la justiciabilidad de los derechos sociales, la creatividad y el activismo judicial, el garantismo constitucional, el rol de la jurisdicción en un Estado *Social* de Derecho, la viabilidad en el contexto latinoamericano del derecho penal del enemigo, la jurisprudencia frente a la creación y desarrollo del derecho, así como su función (estrictamente obligatoria o simplemente subsidiaria) en la adjudicación de derechos constitucionales.

Algunas otras facultades (con menor capacidad económica y, en algunos casos, con menor conciencia sobre el deber ser del derecho) guiados de alguna forma por los avances y logros conseguidos por las principales facultades de derecho, han renovado su plan curricular integrando “materias del nuevo derecho” (llamémoslas así sin

³⁵ Sobre el particular, consúltese a Niklas Luhmann (1985).

³⁶ Estadísticas recientes de Colfuturo arrojan que los abogados han sido uno de los grupos que más han solicitado créditos para cursar estudios de postgrado, a nivel de maestría y doctorado, en el exterior.

entrar en detalle) como sociología jurídica, hermenéutica constitucional, epistemología de las ciencias sociales, filosofía política, investigación, lógica jurídica o (preferiblemente) teoría de la argumentación jurídica y sus principales antecedentes (la tónica jurídica, la neo-retórica y la hermenéutica de Gadamer).

Para clarificar la anterior distinción entre los dos tipos de pregrados descritos, propondré la siguiente división que sólo un diálogo posterior permitirá determinar hasta qué punto es fundada o infundada³⁷: además los (i) conspicuos pregrados de derecho en Colombia (entre otros factores apreciables) cuyos profesores e investigadores invitan repetidamente a importantes autores y profesores extranjeros, y por cuyas series de publicaciones (de textos propios o de traducciones) se difunden en Colombia los trabajos producidos en los ambientes hermenéuticos ricos; se encuentran dos tipos de programas que caracterizaré de la siguiente forma según presenten uno de estos dos problemas: (ii,i) o no han integrado los discursos alternos en el derecho (atrás detallados) o lo han hecho de manera tímida y superficial, o (ii,ii) efectivamente han incluido otras materias que guardan una relación más directa con la filosofía, la sociología y la economía, pero otros asuntos esenciales permanecen estáticos: las jerarquías no se modifican, la formación de competencias sigue restringida al conocimiento de la ley y, en general, se presentan –conjuntamente con los (que he llamado aquí) “discursos alternos”– los vicios del formalismo detallados en las primeras páginas de este ensayo.

Como fundamento adicional a esto último, sostengo que no puede presentarse como exitosa la renovación curricular cuando, a la par de las exigencias de estudio de las grandes obras de Alexy, Hart y Dworkin, de la jurisprudencia constitucional y de la literatura jurídica, se le exige al estudiante, por ejemplo, que debe memorizarse las causales de indignidad en la sucesión, cuando no se evolucionan los debates sobre las obligaciones modales o sobre la caduca rigidez de la separación entre el Derecho

³⁷ Para que el lector no asuma que estoy incurriendo en algún tipo de diagnóstico superficial o, digamos, “sociología apresurada” de la situación actual de los pregrados de derecho en Colombia, creo relevante –además de las referencias bibliográficas– dejar constancia del prolongado diálogo que al respecto he sostenido con profesores e investigadores de varias universidades, así como de mi participación como ponente en eventos académicos donde he podido adquirir un cierto conocimiento de las particularidades de varios programas de pregrados de derecho en Colombia; son estos: *Investigando 2005: Encuentro Nacional de Estudiantes de Derecho*, Universidad de Antioquia, mayo 11-13/05; *Encuentro Regional de Investigación*, UTP, abril 27-28/06; *6° Encuentro Nacional de Centros y Grupos de Investigación Jurídica y Sociojurídica*, Paipa, sept. 7-8/06; y *III Encuentro Internacional de Semilleros de Investigación*, Pereira, oct. 12-15/06.

Privado y el Derecho Público. Este tipo de situaciones son padecidas, estimo, por los programas de derecho que se encuentran en plena transición; allí donde el cambio revolucionario (en sentido kuhniano) aún produce ciertos escollos connaturales a este tipo de procesos, y las pautas, reglas y procedimientos, son definidos muchas veces a medida que los estudiantes presentan quejas y problemas de incompatibilidades de horarios, pre-requisitos de materias y demás.

Otra disiente consideración que sustenta lo que pretendo ilustrar con la tipología de este tipo de pregrado (ii,ii), se presenta cuando el cambio, por muy beneficioso que pretenda mostrarse, no produce entre todos los profesores (a menudo, ni siquiera entre la mayoría³⁸) la vinculación programática deseable, es decir, cuando el discurso iusfilosófico o sociológico no se articula –como se describió atrás con mayor detalle– con la enseñanza de las normas de los códigos y con los procedimientos, por lo cual toda transversalización interdisciplinaria está llamada al fracaso.

Entre los estudiantes tal desconexión inevitablemente produce un profundo desconcierto (y un tanto de aburrimiento) por la falta de articulación entre la teoría iusfilosófica y la práctica litigiosa, y los hace igualmente apáticos y escépticos –casi cínicos– frente al papel que la filosofía del derecho está llamada a cumplir en la enseñanza del derecho.

Con esto quiero significar que, en no pocas ocasiones, se evidencia entre los pregrados en derecho (que no integran la reducida elite de los pregrados que, por ejemplo, cuentan con 10 o más profesores con título de doctor y en plena producción³⁹), uno de tales problemas, en síntesis: (ii,i) o no han integrado en su discurso pedagógico nuevas materias ni se han actualizado las materias canónicas, sustantivas y procedimentales,

³⁸ Para clarificar este punto puede realizarse la siguiente ponderación entre un asunto formal con otro real: de los programas de Derecho en Colombia que han integrado en su plan de estudios “materias del nuevo derecho”, cuántos de sus profesores han publicado libros, artículos o reseñas sobre los principales temas y problemas de su disciplina; ¿desde algún punto de vista puede darse efectiva cuenta de la integración con las materias de derecho dogmático?, y ¿cuántos de tales profesores dirigen semilleros de investigación o grupos de estudio con algún nivel de producción, actualización y reconocimiento?

³⁹ No es nada nuevo decir que las elites son las que se apropian de los sistemas de producción jurídica. Sobre la competencia jurídica como poder específico que permite controlar el acceso al campo jurídico, ver (Bourdieu, 2000: 191 y ss.). Robert Gordon (en: VV.AA., 2002: 7), profesor de derecho en Yale, señala algo del contexto norteamericano que puede calcarse al nuestro: los graduados de las escuelas más selectas son reclutados para los trabajos más prestigiosos y mejor pagados, mientras que los graduados de escuelas de menor rango en ocasiones tienen problemas para encontrar empleo como abogados.

del derecho civil, penal y laboral, desde hace décadas; o bien (ii,ii), cuando se ha dado este paso, la referida integración es meramente formal, por lo que no logra articularse efectiva y constructivamente con el núcleo central de enseñanza del derecho dogmático.

La conexión que en éste tipo de pregrados se da entre las materias teóricas y las dogmáticas, es profundamente abstracta e ingenua, pues no se consigue con éxito, ni que la teoría vincule, comprometa, ilustre y, de esta forma, modifique, la práctica jurídica, ni que esta práctica se vuelva más teórica y, así, que esté más en contacto con todas las dimensiones (más allá de la mera normatividad) que hacen parte de la fenomenología jurídica que pretenden lograr una transformación efectiva con miras a alcanzar una mayor justicia en nuestra sociedad.

El ejercicio de encontrar mejores y más efectivos recursos para articular la relación de la teoría con la práctica jurídicas, cobra una inusitada relevancia en un contexto que, como el colombiano, ha estado dominado (no sólo en la práctica) por el formalismo legocentrista, por lo que tal relación se ha presentado tradicionalmente como excluyente y jerárquica (¡no hay que especificar cual sobre cual!). Pero respecto a la demanda de un mayor componente teórico en la enseñanza del derecho, debe compartirse en definitiva la advertencia de Kennedy (1998: 54) referente a que la enseñanza de la teoría y la doctrina en aislamiento del desarrollo de habilidades prácticas, es un “mecanismo incapacitante” para el futuro abogado⁴⁰.

Sin embargo hay que decir, con justicia, que el panorama general en Colombia no es para nada desolador, pues los programas que habían estado tradicionalmente relegados a los importantes procesos de cambio y renovación vivenciados y liderados por una pequeña elite de facultades en Bogotá, están en un proceso paulatino pero firme de fortalecimiento de procesos académicos. La evaluación y examen a tales procesos tendrá que ser materia de un estudio posterior. Baste aquí con destacar la seriedad con la que se ha asumido la necesidad de transformar y evolucionar el proceso de enseñanza del derecho con conciencia de que “las cosas tal como están tienen que cambiar”.

Se ha reservado, por ejemplo, un espacio importante para que los estudiantes, conforme a sus particulares gustos e inclinaciones, escojan con total libertad entre cualquier materia ofrecida en los demás programas académicos de la Universidad, y es permanente

⁴⁰ Sobre las destrezas prácticas y su relación con las teóricas y doctrinales en el medio norteamericano, que arroja importantes conclusiones para la propia situación colombiana, ver Cooper (2001).

la exigencia a los profesores para que se integren en los proyectos de investigación, así como para que presenten sus ensayos ante las (también nacientes) publicaciones especializadas donde, en la mayoría de los casos, se ha asumido con rigurosidad la tarea de difundir los trabajos académicos en el cada vez más competitivo mercado nacional de las revistas científicas⁴¹. El hecho de que cada vez sea mayor el número de revistas jurídicas sometidas a los altos estándares de calidad científica y editorial establecidos por el sistema de indexación ante Colciencias, es un disiente factor a este respecto.

Así entonces, efectivamente se va asistiendo en Colombia —en algunos casos, sectorial y tardíamente— a una paulatina implementación, tanto de materias interdisciplinarias, como de los contenidos que fortalecen la comprensión interdisciplinaria de las materias de derecho dogmático. Materias nuevas o renovadas concebidas como ejes estructurales al derecho sustantivo y procedimental, tienen como premisa de acción un sistema educativo que se ocupa, más que de la *información* de leyes y procedimientos, de la *formación* en habilidades con un alto sentido ético, y que no sucumbe ante una educación absorta y enfrascada en el repaso de información jurídica.

De esta forma, el estudiante construirá los elementos necesarios para orientarse en la formación de criterio jurídico, donde se asuman conceptos legales y contextos sociales, aprendiendo a conocer el derecho y sus expresiones, así como sus cambios paradigmáticos, para poder profundizar posteriormente en el estudio de la complejidad de los sistemas normativos y la casuística. Serán competentes asimismo para emitir juicios críticos sobre el derecho vigente, su legitimidad y aplicación eficaz⁴².

En tiempos de tratados y acuerdos binacionales, el derecho debe enseñarse de forma holista, pues de otra forma no se tendrán los elementos necesarios para entrar a competir en uno de los campos actualmente más saturados del mercado laboral en Colombia. Alarmante resulta saber que las 119 facultades de derecho ofrecen más de 500 programas, entre pre-grados y pos-grados; se calcula que alrededor de 60.000 estudiantes cursan estudios de pre-grado en derecho, de los cuales se gradúan cerca de 8.000 cada año⁴³.

⁴¹ Un amplio (aunque no exhaustivo) reporte de las principales revistas jurídicas colombianas, se encuentra en el número 15 de la Revista *Dikaion*, Facultad de Derecho, Universidad de la Sabana.

⁴² Del estudio (Gómez, 2004) deseo destacar la tensión pedagógica entre el discurso de incorporación formal de la investigación y el del saber jurídico de orientación profesional, abordada en particular respecto a la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, pero que bien responde en los aspectos esenciales a un significativo número de los programas de derecho en Colombia.

⁴³ Cfr.: “¿Derecho? Claro, aquí también dictamos”. Informe especial de *Ámbito Jurídico*. Bogotá, 15 a 28 de oct. de 2005.

BIBLIOGRAFÍA

(Citada y referenciada)

Aguiló, Joseph. (2002). “La Constitución como fuente del derecho”. Ponencia inédita presentada en el *I Congreso Internacional de Teoría del Derecho*. Universidad Nacional, Bogotá, marzo 14 a 16.

Alexy, Robert. (1997). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Arrieta, Aquiles. (2003). “Justo formalismo. La aplicación formal del derecho, casos y límites”, en: Revista *Precedente*, Universidad ICESI, Cali. Referenciado aquí a partir de la versión electrónica facilitada por el autor.

Beccaria, Cesare. (2000). *De los delitos y de las penas*. Bogotá: Temis. Cap. IV “Interpretación de las leyes”.

Benjamin, Walter. (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

Blanco, Víctor – Platero, Gonzalo (comps.) (1991). *Perspectivas actuales del derecho. Ensayos jurídicos en tiempos de cambio*. México D.F.: ITAM.

Böhmer, Martin F. (comp.) (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa.

Bonilla, Daniel. (2005). “Las clínicas de derecho de interés público”. Ponencia inédita presentada en el Seminario Internacional *Nuevas tendencias en la enseñanza del derecho*. Universidad de Los Andes / US Embassy, Bogotá, enero 25.

Bonorino, Pablo Raúl – Peña, Jairo Iván. (2002). *Filosofía del derecho*. Bogotá: Consejo Superior de la Judicatura – Universidad Nacional de Colombia.

Bourdieu, Pierre – Teubner, Günther. (2000). *La fuerza del derecho*. Bogotá: Siglo del Hombre – Uniandes.

Briksorn, Norbert. (1993). *Filosofía del derecho*. Barcelona: Herder.

Capella, Juan Ramón. (2001). *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid: Trotta.

Cárdenas, Alberto. (1982). "Hans Kelsen y su influjo en el pensamiento jurídico colombiano", en: *Ponencias del III Congreso de filosofía latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Cooper, Byron. (2001). "The Integration of Theory, Doctrine, and Practice in Legal Education", en: *Journal of the Association of Legal Writing Directors*, No. 1. Trad. cast. de Leonardo García J., en revisión.

Díaz, Elías. (1980). *Sociología y filosofía del derecho*. Madrid: Taurus, 2da ed.

Dworkin, Ronald. (2000). *Must Our Judges Be Philosophers? Can They Be Philosophers?* New York Council for the Humanities, Scholar of the Year Lecture. Vers. cast. y notas editoriales de Leonardo García J., en revisión.

_____. (2006). *Justice in Robes*. Cambridge, Mass.: Harvard University press.

Farell, Martín D. (1998). "¿Discusión entre el derecho natural y el positivismo jurídico?", en: *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho* No. 21, Alicante.

García Amado, Juan Antonio. (1990). "Algunas consideraciones sobre la filosofía del derecho y su posible sentido actual", en: *Anuario de Filosofía del Derecho*, Madrid.

_____. (2000). *Apuntes de filosofía del derecho*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.

García J., Leonardo. 2003. "Holística iusfilosófica. O sobre el aprendizaje interdisciplinar del derecho", en: *Idee. Nueva Época* No. 1. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales (enero-junio).

_____. (2004). "Esbozo crítico sobre la enseñanza del derecho en Colombia", en: *Li: Persuasión y debate* No. 4. Facultad de Derecho, Universidad de los Andes, Bogotá (enero-junio).

García, Mauricio – Uprimny, Rodrigo – Rodríguez, César. (2001). "Más allá de la oferta y la demanda: Análisis sociojurídico de la justicia colombiana a comienzos de siglo", en: *Informe Anual de la Justicia*. Corporación Excelencia en la Justicia. Año IV, No. 18. Bogotá.

_____. (2006). *¿Justicia para todos?* Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DJS) – Norma.

Gómez, Gabriel Ignacio. (2004). “La investigación, la producción y las prácticas del saber jurídico en la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia”, Medellín.

Grey, Thomas C. (1983). “Langdell’s Orthodoxy”, en: *University of Pittsburgh Law Review* No. 45.

Gutiérrez Girardot, Rafael. (1980). *Manual de historia de Colombia* (T. III). Bogotá: Colcultura.

Habermas, Jürgen. (1989). *Teoría de la acción comunicativa* (T. II). Madrid: Taurus.

Hart, Herbert L.A. (1983). *Essays in Jurisprudence and Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.

_____. (1994). *The Concept of Law*. Oxford: Clarendon Press, 2nd ed.

Jaramillo Vélez, Rubén. (1998). *Colombia: La modernidad postergada*, Bogotá: Argumentos, 2da ed.

Kant, Immanuel. (1960). *Crítica de la razón pura* (T. II). Buenos Aires: Losada.

Kaufmann, Arthur. (1997). *Filosofía del derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

– Hassemer, Winfried (eds.) (1992). *El pensamiento jurídico contemporáneo*. Madrid: Debate.

Kennedy, Duncan. (1983). “The Political Significance of the Structure of the Law School Curriculum”, en: *Seton Hall Law Review* No. 14.

_____. (1998). “Legal Education as Training for Hierarchy”, en: David Kairys (ed.) *The Politics of Law: A Progressive Critique*. New York: Basic Books, 3d ed.

_____. (1999). *Libertad y restricción en la decisión judicial*. Bogotá: Siglo del

hombre – Uniandes. Presentación de Diego López Medina.

López Medina, Diego. (2001). *Comparative Jurisprudence. Reception and Misreading of Transnational Legal Theory in Latin America* (Tesis doctoral). Harvard University, Law School.

_____. (2004). *Teoría impura del derecho*. Bogotá: Legis.

_____. (2006). *El derecho de los jueces*. Bogotá: Legis, 2da ed.

Luhmann, Niklas. (1985). *A Sociological Theory of Law*. London: Routledge & Kegan.

Lyon Levine, Martin (ed.) (1993). *Legal Education*. Aldershot: Dartmouth.

Mejía Quintana, Oscar. (1998). *Derecho, legitimidad y democracia deliberativa*. Bogotá: Temis.

_____. (2005). *Teoría política, democracia radical y filosofía del derecho*. Bogotá: Temis.

Mondolfo, Rodolfo. (1946). *Cesare Beccaria y su obra*. Buenos Aires: Depalma.

Montoya, Juny. (2004a). *Historical Debates in U.S. Legal Education*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Serie Documentos de Investigación No. 13.

_____. (2004b). *Responsive and Democratic Evaluation of a Law School Curriculum. A Case Study*. (Tesis doctoral) University of Illinois.

Noguera Laborde, Rodrigo. (1998). *Derecho natural y derecho positivo*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Northrop, Filmer S.C. (1959). *The Complexity of Legal and Ethical Experience: Studies in the method of normative subjects*. Boston: Little Brown.

Palacio, Germán. (1996). "La investigación sociojurídica: Para desafiar la estéril autocomplacencia profesional", en: *Pensamiento Jurídico*. No. 6. Universidad Nacional. Bogotá.

Parra, Lisímaco. (1997). “Trabajo filosófico y comunidad filosófica”, en: *Ideas y valores* No. 104. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Filosofía, Bogotá.

Radbruch, Gustav. (1974). *Introducción a la filosofía del derecho*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Sierra Mejía, Rubén. (1978). *Ensayos filosóficos*. Bogotá: Colcultura.

Sousa S., Boaventura de – García, Mauricio (eds.) (2001). *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Ts. I, II. Bogotá: Siglo del Hombre *et al.*

Villar Borda, Luis. (1991). *Kelsen en Colombia*. Bogotá: Temis.

Witker, Jorge Alberto (comp.) (1995). *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2da. ed.

VV.AA. (2002). *Temas de la democracia*. Periódico del Departamento de Estado de Estados Unidos. Vol. 7, No. 2 “Educación jurídica en Estados Unidos”.