

# DERECHO, EDUCACIÓN JURÍDICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

**Debates contemporáneos para una educación jurídica  
y el repensar del derecho para la transformación social**



**ROBINSON SÁNCHEZ**

**EDITOR**



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios





# Derecho, educación jurídica y transformación social:

Debates contemporáneos para una  
educación jurídica y el repensar del  
derecho para la transformación social



# Derecho, educación jurídica y transformación social:

Debates contemporáneos para una  
educación jurídica y el repensar del  
derecho para la transformación social

Robinson Sánchez Tamayo  
Editor

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de “doble ciego”, requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 4.0 Unported License.

*Reproduction by any physical or digital means of all or part of this work is prohibited without express permission from ILAE.*

*Publication submitted to evaluation by academic peers, through the “double blind” system, a requirement for indexing in the Clarivate Web of Science (Peer Review Double Blinded).*

*This publication is licensed under the Creative Commons license.*

*Attribution - Non-Commercial - No Derivative Work 4.0 Unported License*



ISBN versión digital 978-628-7661-47-9

ISBN versión impresa 978-628-7661-46-2

- © ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO (ED.), 2025
- © Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2025

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra

*Exclusive property rights of publication and distribution of the work*

Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia

PBX: (571) 601 232-3705

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

Revisión de textos y composición / *Text revision and composition*

HAROLD RODRÍGUEZ ALBA [[harorudo10@gmail.com](mailto:harorudo10@gmail.com)]

Diseño de carátula / *Cover design*

HAROLD RODRÍGUEZ ALBA

Imagen de carátula / *Cover picture*

EDWIN ALMANZA. *Transformación de saberes: Moldeando la creación*,

1997, óleo sobre lienzo, 90 x 70.

Editado en Colombia

*Published in Colombia*

## LOS AUTORES

CARLOS ANDRÉS BÁEZ CARDOZO	NICHOLL V. PACHÓN MONTAÑEZ
MIRYAM E. BARÓN COLMENARES	PEDRO H. RODRÍGUEZ CÁRDENAS
VERA MARIA DA ROCHA	ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO
ERNESTO FAJARDO PASCAGAZA	MISAEEL TIRADO ACERO
DIEGO ARMANDO LESMES ORJUELA	MARÍA MARGARITA TIRADO ÁLVAREZ
GLORIA ANDREA MAHECHA	EDWIN SERGIO TRUJILLO FLORIÁN
JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO	MANUEL A. VELANDIA MORA
LUIS FERNANDO ORTEGA GUZMÁN	LORENA VITOLA CASTAÑO



## CONTENIDO

PRÓLOGO	19
INTRODUCCIÓN	23
PRIMERA PARTE	
DEBATES CONTEMPORÁNEOS PARA UNA EDUCACIÓN JURÍDICA	33
CAPÍTULO PRIMERO	
FORMACIÓN EN HABILIDADES EMPÁTICAS Y COMUNICATIVAS: UTILIDAD PARA EL RELACIONAMIENTO CON USUARIOS VULNERABLES, EL CASO DE LOS PACIENTES EN CONDICIÓN CRÍTICA	35
<i>MARÍA MARGARITA TIRADO ÁLVAREZ</i>	
Introducción	35
I. Relación entre el ejercicio profesional del abogado y el estado de salud de un paciente	37
II. Habilidades blandas o soft skills	40
A. Habilidades comunicativas	44
B. Habilidades empáticas	46
III. Las habilidades de poder o power skills	47
IV. Vulnerabilidad	48
A. Los pacientes son seres vulnerables: puesta en perspectiva de la situación del paciente “hipervulnerable”	51
V. Función social del derecho ante los DD.HH. para la salud y la garantía de los derechos de los pacientes	53

VI. Habilidades comunicativas y empáticas para el relacionamiento y la defensa de los derechos de los pacientes en condición de vulnerabilidad: educación jurídica para el trato humanizado	56
A. Formación jurídica para el ejercicio empático del derecho: la formación humanizada y la humanización en la formación jurídica	56
B. Pertinencia de la comunicación asertiva y la empatía para el relacionamiento y la defensa de los derechos de los pacientes: importancia de su fomento en la formación jurídica	57
Conclusiones	60
Referencias	61
CAPÍTULO SEGUNDO	
UN MODELO CLÍNICO PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO BASADO EN ALIANZAS CON ORGANIZACIONES SOCIALES. LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CASO DE LA ARTICULACIÓN ENTRE CLIAS Y ORGANIZACIONES DE PERSONAS LGBTQ+	
ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO	
Introducción	67
I. Relaciones activismo y academia hacia la construcción de una clínica legal	69
A. El tránsito entre el activismo y la academia	70
II. Las alianzas de la clias como oportunidad para unir la academia y el activismo hacia la movilización legal	78
A. El modelo clínico de la clias	82
B. El direccionamiento del modelo clínico hacia las identidades OSIEGCS	85
Conclusiones	88
Referencias	90

## Contenido

### CAPÍTULO TERCERO

EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL JURISTA: ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN, INTEGRACIÓN DE LA IA Y ENFOQUES BASADOS EN COMPETENCIAS	93
---	----

*DIEGO ARMANDO LESMES ORJUELA*

*PEDRO HERBER RODRÍGUEZ CÁRDENAS*

Introducción	93
I. Métodos	96
II. Análisis de resultados	98
A. Caracterización básica de las estrategias de evaluación en el Programa de Derecho	98
B. Imaginarios de los docentes ¿posibilidad o imposibilidad de fortalecer las competencias comunicativas?	101
C. Metodologías de evaluación: afianzando la comunicación oral en el jurista	103
1. El proceso evaluativo: prevalencia de la validez en los procesos de formación académica	104
2. Competencias propias que desarrollar en el docente: ¿debe tener competencias a la hora de planificar un proceso evaluativo?	105
3. ¿Qué competencias debe evaluar el docente en el ámbito de la comunicación?	106
D. Evaluación para una oralidad formativa	108
III. Microhabilidades en la comunicación oral	109
A. Estrategias instruccionales al servicio del docente: ¿qué son y para qué sirven?	111
B. ¿Qué estrategias significativas de aprendizaje tienden a evaluar efectivamente competencias comunicativas orales?	112
IV. Inteligencia artificial en la educación y los lineamientos del Decreto 1330 de 2019	125
V. Desafíos de la implementación de la IA en la educación jurídica	126
Conclusiones	129
Referencias	130

**CAPÍTULO CUARTO**

**EL PENSAMIENTO DE EDGAR MORIN Y LOS RETOS  
DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA DEL SIGLO XXI:  
INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y VIRTUALIDAD**

137

*GLORIA ANDREA MAHECHA*

*SERGIO TRUJILLO FLORIÁN*

**Introducción** 137

I. La inteligencia artificial, la virtualidad  
y los retos de la educación 139

II. Otra variable: la llegada de la educación  
virtual sincrónica y asincrónica 140

III. La paradoja del progreso 145

IV. El pensamiento complejo y el  
conocimiento necesario del siglo XXI 149

V. Los saberes necesarios para la educación  
de este siglo según Morin 151

Conclusiones 157

Referencias 159

**CAPÍTULO QUINTO**

**DERECHOS HUMANOS SEXUALES REPRODUCTIVOS Y NO**

**REPRODUCTIVOS, FORMACIÓN QUE NO LLEGA A LAS UNIVERSIDADES** 163

*MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA*

**Introducción** 163

I. Marco internacional de los derechos  
sexuales de las minorías sexuales 175

A. La Constitución Política de Colombia 180

B. Políticas nacionales 181

C. Marco normativo distrital 182

D. Cuáles son los DH y DS 183

1. Al reconocimiento y aceptación  
de sí mismos como seres sexuados 183

2. Derecho a la equidad de los géneros 185

3. Al fortalecimiento de la autoestima,  
autovaloración y autonomía para lograr la toma  
de decisiones apropiadas en torno a la sexualidad 186

## Contenido

4.	Al libre ejercicio de la orientación sexual –OS–	187
5.	A elegir las practicas sexo-genitales según su propia decisión	187
6.	Al ejercicio responsable de la función sexual en la reproducción (o diversificación de la especie) o no reproductivo	188
7.	A la educación positiva para la sexualidad	189
8.	A espacios de comunicación familiar para tratar el tema de la sexualidad	190
9.	A la intimidad personal, la vida privada y al buen nombre	190
10.	A ser tratados con pronombres incluyentes	191
E.	Uso del lenguaje incluyente para ser personas inclusivas	193
II.	Universidades, docentes y DH/DS: las conclusiones	195
	Referencias	199

### CAPÍTULO SEXTO

#### CURRÍCULO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL, ASPIRACIONES Y REALIDADES EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA.

EL CASO DEL PROGRAMA DE DERECHO CNG–UMNG	209
--	-----

*MIRYAM EDITH BARÓN COLMENARES*

Introducción	209
I. La educación jurídica y su papel en la construcción social	213
II. El Currículo en la enseñanza del derecho para la transformación social	217
A. El currículo	217
B. Miradas críticas al currículo	219
III. Elementos integrantes del currículo	221
A. Proyecto Educativo Institucional –PEI–	222
B. Referentes pedagógicos	222
C. Proyecto Educativo de la Facultad –PEF–	223
D. Proyecto Educativo del Programa de pregrado –PEP–	223
E. Plan de Estudios Programa de pregrado sede campus Nueva Granada	224
IV. Elementos en conexión con el currículo	225
V. Currículo transformador desde la perspectiva de los actores	229
Conclusiones	236
Referencias	237

CAPÍTULO SÉPTIMO

DE LAS DISCUSIONES SOCIOJURÍDICAS DE GÉNERO

A LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS EN DERECHOS DE LAS MUJERES 245

*NICHOLL VALERIA PACHÓN MONTAÑEZ*

Introducción 245

I. La mujer en la norma: un proceso de lucha social y justicia rogada 248

II. Las brechas entre la norma y el acceso a la justicia 259

A. Seguridad jurídica 261

B. La pérdida de legitimidad y confianza en el sistema judicial 264

III. La necesidad de una pedagogía jurídica con enfoque de género que trascienda las facultades de derecho 266

A. Guía jurídica básica para denunciantes 268

B. Pedagogía sobre los protocolos contra las violencias basadas en género en la educación superior 270

Conclusiones 272

Referencias 274

Anexos 281

SEGUNDA PARTE

REPENSANDO EL DERECHO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

CAPÍTULO OCTAVO

ACCIÓN SOCIAL Y DERECHO: UNA MIRADA A LA

INTERRELACIÓN ENTRE NORMA Y DIVERGENCIA 291

*MISAELE TIRADO ACERO*

Introducción 291

I. Acción social como concepto: una aproximación a la construcción histórica y sus elementos 294

II. Acción Social, divergencia y derecho: mapeado de un entramado problemático 307

Conclusiones 318

Referencias 321

## Contenido

CAPÍTULO NOVENO	
HACIA LA COMPRESIÓN REFLEXIVA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y SU INCIDENCIA EN LOS JURISTAS	327
<i>ERNESTO FAJARDO PASCAGAZA</i>	
Introducción	327
I. Naturaleza de la filosofía	328
II. La filosofía como filosofía del derecho	330
III. La filosofía como fundamento para el ejercicio del jurista	337
Conclusiones	343
Referencias	344
CAPÍTULO DÉCIMO	
LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA Y SUS IMPLICACIONES DENTRO DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA JURÍDICO	347
<i>LUIS FERNANDO ORTEGA GUZMÁN</i>	
Introducción	347
I. El vínculo histórico que existe entre lo lingüístico y lo jurídico, el derecho y la interpretación de la realidad	348
II. El problema de los dogmas y la complejidad conceptual en la definición de sistema jurídico	352
A. Los Estados contienen demasiada complejidad	357
B. Los Estados dejaron de ser la única fuente de comunicaciones jurídicas	358
C. La irregularidad de los sistemas jurídicos	360
III. El problema de la sobrecomplejización del lenguaje y el imaginario tradicional de las comunicaciones jurídicas	362
Conclusiones	364
Referencias	366

<b>CAPÍTULO DÉCIMO PRIMERO</b>	
<b>CONFLICTOS DE DERECHOS HUMANOS, TENSIONES Y VIOLENCIAS BASADAS EN DISCRIMINACIÓN RACIAL: ¿CÓMO CONTRIBUIR A SUPERARLOS DESDE LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?</b>	
	369
<i>LORENA VITOLA CASTAÑO</i>	
<i>VERA MARIA DA ROCHA</i>	
Introducción	370
I. Referentes conceptuales, teóricos y jurídicos del derecho a no ser discriminado por móviles raciales	374
II. Aproximación al estado del derecho humano a no ser discriminado por prejuicios raciales en Colombia y Brasil	378
III. Reflexiones sobre la responsabilidad social universitaria, la educación jurídica y los límites de la libertad de expresión, relacionadas con el derecho a no ser discriminado y la construcción de ciudadanía	383
Conclusiones	388
Referencias	392
<b>CAPÍTULO DÉCIMO SEGUNDO</b>	
<b>ANOTACIONES DE DERECHO DE AUTOR A PARTIR DE LA DOCTRINA</b>	
	397
<i>JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO</i>	
<i>CARLOS ANDRÉS BÁEZ CARDOZO</i>	
Notas preliminares	397
I. Conformación del derecho de autor	398
II. Un llamado a los principios del derecho de autor	400
A. Originalidad	400
B. Irrelevancia del mérito o destino	400
C. Ausencia de formalidades	401
D. No protección de las ideas	402
E. Independencia entre propiedad intelectual y tradicional	403

## *Contenido*

III. La obra, su interpretación, ejecución y radiodifusión	403
A. La ópera, la obra, the work	405
B. Los derechos conexos o vecinos	407
IV. De autores y titulares	408
A. Autores de obras y titulares de derechos	409
B. La circulación del derecho de autor	410
V. Entre derechos morales y patrimoniales	413
A. Derechos morales	414
B. Derechos patrimoniales	415
C. Limitaciones y excepciones	417
D. La regla de los tres pasos	418
VI. Duración del derecho de autor	419
VII. La obra en el dominio público	420
Conclusiones	421
Referencias	422



## PRÓLOGO

¿Por qué importa pensar e investigar sobre la educación jurídica?, ¿por qué gastar tiempo, tinta y recursos hablando sobre la educación que deben recibir los y las abogadas en lugar de gastarlos, por ejemplo, en discutir sobre reformas constitucionales que protejan mejor los derechos fundamentales o sobre cómo regular el uso de la inteligencia artificial y la protección de datos? Básicamente porque, como señala DAVID LUBAN<sup>1</sup>, el derecho es lo que de él hacen los y las abogadas. Las reformas legales o constitucionales tienen un efecto limitado o incierto, si ellas no cuentan con abogados con las competencias profesionales idóneas para interpretarlas y aplicarlas. Es imposible tener un mejor derecho sin tener mejores abogados.

Las normas jurídicas, los principios y valores que subyacen a ellas, las visiones políticas que se esconden detrás del derecho, no solo en la legislación sino también en la adjudicación de derechos, son puestas en marcha por los y las abogadas. Las normas requieren ser interpretadas, los hechos necesitan ser descubiertos; los contratos necesitan ser negociados y redactados; la operación del derecho es una empresa humana. Por eso, necesitamos destinar recursos y esfuerzos para formar mejores abogados. Necesitamos tiempo, ideas y debates honestos sobre qué significa exactamente formar “mejores abogados”.

A pesar de esto es fácil caer en el fetichismo por la norma. Tendemos a otorgarle a las normas (y a los principios o valores que están

---

1 DAVID LUBAN. *Lawyers and justice: an ethical study*, Princeton, Princeton University Press, 1988.

detrás de ellas) más poder, o un poder distinto, del que realmente tienen. En Colombia, año tras año promulgamos reformas tributarias con la firme creencia de que con ellas cambiaremos la realidad. Pensamos muy poco en que la efectividad de una reforma tributaria depende en gran medida de lo que los abogados tributaristas quieran hacer de ella. Reformamos el derecho, pero dejamos intactos a los abogados que lo operan.

En este escenario, contar con una obra como esta, que reúne diversos textos y autores interesados en la educación jurídica, es sumamente valioso y debe ser un motivo de celebración. La educación jurídica colombiana y latinoamericana, con lo bueno y lo malo que eso implica, ha sido impartida en su mayor parte por abogados practicantes que destinan solo una fracción de su tiempo a la enseñanza; su identidad y vocación profesional es más la del litigante o consultor, que la de un profesor. Posiblemente esto explique la poca producción de conocimiento y reflexiones sobre la educación jurídica y la escasa innovación en las metodologías de enseñanza.

Los proyectos alternativos que han propuesto una educación jurídica diferente y operada en una mayor proporción por profesores de tiempo completo con formación doctoral, ha ayudado en cierta medida a tener más y mejores reflexiones sobre la educación jurídica pero tampoco ha resuelto plenamente el problema. Los profesores de tiempo completo han sido, en su mayoría, investigadores que imparten clase en una fracción de su tiempo. Ahora tenemos también (por fortuna) personas expertas en distintas áreas del derecho que además se dedican a producir y divulgar conocimiento en esas áreas.

Sin lugar a dudas, la generación de nuevo conocimiento ayuda a mejorar la educación jurídica que se imparte (sobre todo en los contenidos), pero no lo es todo y no es suficiente. Aunado a eso, necesitamos desarrollar el campo de la educación jurídica. Retomando a MARTÍN BÖHMER<sup>2</sup>, necesitamos investigar y conversar sobre *qué enseñar* (contenidos), *cómo enseñar* (metodologías), y *para*

---

2 MARTÍN F. BÖHMER (comp.). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.

*qué* enseñar (objetivos de la educación jurídica). En ese campo tenemos que aprender a convivir los investigadores de tiempo completo que además de investigar enseñan, los abogados practicantes que imparten clase, los profesionales de la pedagogía (tristemente ausentes en la mayoría de las facultades de derecho) y el personal directivo de las facultades de derecho.

La educación jurídica se enfrenta a un reto enorme en la actualidad. Por un lado, es evidente que la justicia sigue siendo una preocupación central en Colombia y en el mundo. En la actualidad no nos limitamos a pensar en la justicia penal o civil, para la cual típicamente entrenábamos al grueso de los abogados, nuestros problemas son ahora más complejos. Tenemos que pensar en la justicia ambiental, racial, intergeneracional y la justicia social, entre otras. Si bien es cierto que en las discusiones sobre la justicia cada vez participan más áreas de saberes distintos al derecho y profesionales de diferentes campos del conocimiento, no es menos cierto que las facultades de derecho y los abogados siguen teniendo un rol preponderante en ellas. Por otro lado, existe la sensación de que en Colombia (y en Latinoamérica) las facultades de derecho se han convertido en maquilas de abogados que se enfocan principalmente en lucrarse con los sueños y aspiraciones de las personas que llegan a ellas, sin ofrecerles una educación de calidad que se desarrolle en las competencias necesarias para resolver las problemáticas actuales.

Lo anterior nos pone en una situación extraña, donde tenemos sed de justicia y la convicción de que los abogados tienen algo que aportar a ella; no obstante, al mismo tiempo tenemos la sensación de que hay un exceso de abogados y que además la calidad de la educación que reciben no es suficiente para poner el debate de la justicia en sus manos.

A este escenario tan complicado no podemos dejar de sumarle el reto que implica la llegada de la inteligencia artificial, la cual pone en tela de juicio la relevancia de los abogados o, por lo menos, de algunas tareas realizadas por ellos. Si bien es cierto que la inteligencia artificial va a realizar muchas o algunas tareas que típicamente realizaban algunos abogados, ¿quién va querer estudiar derecho?,

¿qué ventaja competitiva va tener un abogado respecto a un sistema de inteligencia artificial?, ¿qué cambios deben darse en la educación jurídica para que aún con el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial los abogados sigan aportando algún valor a la sociedad?, ¿cuál es el valor que realmente aportan las facultades de derecho?

Creemos que es evidente la urgencia de hablar y pensar sobre esto, y este libro es una invitación a hacerlo. Llega en un momento muy importante en el que en Colombia se establece un examen de estado, cuya aprobación es obligatoria para obtener la tarjeta profesional. Seguramente, tras las primeras aplicaciones del examen surgirán muchas preguntas, críticas e inquietudes. No hay duda de que esta obra, y las que se construyan en torno a ella, serán un gran insumo para pensar las reformas a la educación jurídica necesarias para los próximos 50 años.

SERGIO IVÁN ANZOLA RODRÍGUEZ<sup>3</sup>

---

3 Coordinador de Educación Jurídica en el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD - México) y Profesor de Ética Profesional en la Universidad de los Andes (Colombia). E-mail [[sergioar@ceead.org.mx](mailto:sergioar@ceead.org.mx)].

## INTRODUCCIÓN

El presente libro se deriva de un ejercicio reflexivo que enmarca, tanto los debates contemporáneos para una educación jurídica, como el (re)pensar el derecho para la transformación social. Los 12 textos escogidos reflejan esta interacción entre el derecho y la sociedad, donde se enlazan no solo los constructos teóricos, conceptuales y jurídicos, sino realidades sociales alternas que acontecen en distintos contextos geográficos, políticos, económicos y culturales, emergiendo un ensamble que no necesariamente privilegia el academicismo, sino que da cuenta de la praxis social; conllevando a un diálogo horizontal que parte de múltiples vías y que si bien hay puntos de divergencia y de consenso, la rigurosidad en la construcción del conocimiento fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje del derecho como disciplina y ciencia social.

Por ende, en la presente publicación se recogen diversas ideas sobre las permanentes relaciones entre el derecho y la sociedad y sus impactos en la forma en que tales relaciones permean la enseñanza jurídica. Disertaciones que se fueron consolidando a partir del Primer Encuentro Internacional de Educación Jurídica: Diálogos y Contradiálogos sobre Educación, Derecho y Transformación Social, que organizó la Universidad Militar Nueva Granada en su sede campus Cajicá.

La obra se divide en dos secciones: la primera aborda propuestas innovadoras para la praxis pedagógica, ofreciendo una reflexión profunda sobre cómo las facultades de derecho pueden aportar desde su rol en la transformación social. La segunda, recoge algunos debates contemporáneos sobre el lugar que ocupa el derecho en su promesa de construir sociedades más justas y equitativas.

Los capítulos recogidos profundizan en temas como la importancia de formar juristas no solo técnicamente competentes, sino también conscientes de su rol en la sociedad, capaces de abordar desafíos como la defensa de los derechos humanos, la equidad de género y la inclusión de minorías, entre otros. Los autores abogan por una educación jurídica que trascienda los marcos tradicionales y responda a las realidades sociales, como la inteligencia artificial, los derechos sexuales y reproductivos y la justicia en el posconflicto.

Leer este libro es relevante para docentes, estudiantes y profesionales del derecho que deseen repensar su papel en el siglo XXI. Las contribuciones aquí plasmadas nos invitan a reflexionar sobre cómo una formación crítica y empática puede generar cambios estructurales en nuestras sociedades, donde el derecho como ciencia social no solo se centra sobre su eje, sino interlocuta y se nutre interdisciplinariamente con y desde otras ciencias. Cada capítulo ofrece herramientas útiles para que la enseñanza del derecho para la justicia social entre en sintonía con los desafíos contemporáneos.

En la primera parte del libro *Debates contemporáneos para una educación jurídica*, el primer capítulo “Formación en habilidades empáticas y comunicativas: utilidad para el relacionamiento con usuarios vulnerables; el caso de los pacientes en condición crítica” de MARÍA MARGARITA TIRADO ÁLVAREZ, hace mención a que en las últimas décadas en el campo del ejercicio profesional del derecho, han cobrado vida inéditas discusiones e intereses que atienden al saber disciplinar, pero también a aspectos que escapan de ese nicho de conocimiento. Como resultado de esta constante evolución, se pone la mira sobre temas más humanistas, como sucede con las habilidades alusivas a la inteligencia emocional y a la empatía, esto es, lo que se ha categorizado como *soft skills* o “habilidades blandas”, las cuales, si bien no hacen parte protagónica de un plan de carrera tradicional, se han hecho atractivas en el mercado laboral, no solo desde la vista de los empleadores, sino también desde la de los compañeros de trabajo y clientes/usuarios; de ahí que se sostenga la notable importancia de la formación en tales capacidades al interior de las facultades de derecho, pero también, como parte del ejercicio autónomo de cualificación de la experiencia y perfiles

de estudiantes y profesionales. Por ende, los abogados deben tratar con diversos tipos de personas, pero muchos de ellos se encuentran en una posición más frágil –y angustiante– que las de otros, ante lo que habilidades como las comunicativas y las empáticas pueden marcar la diferencia en la construcción de la relación profesional, en especial si se encargará de la defensa de sus derechos. Un ejemplo de ello son las personas en situación de especial vulnerabilidad, como es el caso de quienes padecen un diagnóstico de enfermedad considerado como crítico.

En el segundo capítulo, “Un modelo clínico para el estudio del derecho basado en alianzas con organizaciones sociales. La fundamentación teórica del caso de la articulación entre CLIAS y organizaciones de personas LGBTI”, ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO señala que en Colombia los modelos clínicos del estudio del derecho se han basado en dos perspectivas: 1) los trabajos de asistencia jurídica, principalmente individual en los consultorios jurídicos; y 2) la identificación de problemas estructurales del derecho en las clínicas de derecho de interés público. Ambas estrategias han estado pensadas en la recepción de casos para que sean tramitados por estudiantes. A la par, el país ha evidenciado el surgimiento de organizaciones sociales que trabajan por los derechos de las personas LGBTIQ+, que han encontrado en la movilización legal una oportunidad de transformación social. Estas dos dinámicas permitieron diseñar el modelo de funcionamiento de la Clínica Legal de Investigación y Acción Social de la Universidad Militar Nueva Granada –CLIAS–, que a partir de la alianza con diferentes organizaciones de personas LGBTIQ+ apuntan al fortalecimiento de las estrategias de movilización legal de las últimas y la búsqueda de casos de la primera. Así, este capítulo analiza la fundamentación teórica de dicha experiencia de articulación entre CLIAS y organizaciones de personas LGBTIQ+ para buscar posibilidades de transformación social a través del derecho. Para ello, se propone una mirada a la literatura sobre activismo y academia, educación clínica en derecho y movilización legal desde una perspectiva de Orientación Sexual, Identidad de Género, Expresión de Género y Características Sexuales –OSIEGCS–.

En el tercer capítulo “El fortalecimiento de la comunicación oral en el jurista: estrategias innovadoras en el proceso en el proceso de formación, integración de la IA y enfoques basados en competencias”, DIEGO ARMANDO LESMES ORJUELA y PEDRO HERBER RODRÍGUEZ CÁRDENAS se refieren a que en la labor docente y administrativa de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada –UNMG–, se ha identificado una problemática en el desarrollo de competencias comunicativas orales en sus estudiantes. En búsqueda de un diagnóstico y respuesta a estas falencias, este estudio busca establecer estrategias de evaluación que comprendan el impacto de la inteligencia artificial en la educación tomando como herramienta los lineamientos del Decreto 1330 de 2019.

Para este estudio y desde una metodología de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), se analizaron las estrategias docentes aplicadas en la actualidad en la facultad y se propuso un marco teórico que incluya la IA en los enfoques de aprendizaje basados en resultados. El resultado de la investigación, permitió concluir que en la actualidad existe una necesidad de modernizar las metodologías de enseñanza y evaluación que garantice a los futuros juristas el desarrollo habilidades orales y argumentativas efectivas en un entorno educativo que reconozca la influencia y uso de las IA más allá de los escenarios prohibitivos.

En el cuarto capítulo “El pensamiento de EDGAR MORIN y los retos de la educación jurídica del siglo XXI: inteligencia artificial y virtualidad”, GLORIA ANDREA MAHECHA y SERGIO TRUJILLO FLORIÁN indican que la llegada de la inteligencia artificial es un reto que se está tomando todos los campos de la producción y del saber. El desafío principal es resolver el dilema, adaptación o sometimiento, en este sentido, la presente reflexión permite responder la pregunta ¿cuáles son los aspectos que deben discutirse para lograr el desarrollo de las habilidades que le permitan al profesor y al estudiante adaptarse a la IA y la educación virtual?, siendo el objetivo determinar los aspectos que se deben discutir para el cambio en el paradigma de la enseñanza tradicional del derecho frente a los retos que supone la IA. Por ende, se proponen dos líneas de pensamiento que deben ser acogidas con enfoque cualitativo, la primera es referida

a un historicismo materialista producto de WALTER BENJAMIN y la segunda corresponde al pensamiento complejo de EDGAR MORIN. La conclusión principal es permitir la reflexión en los contenidos programáticos de la enseñanza jurídica con enfoque biocéntrico por medio de los nuevos saberes que permiten el desarrollo de habilidades para este siglo.

En el quinto capítulo “Derechos humanos sexuales reproductivos y no reproductivos, formación que no llega a las universidades”, MANUEL A. VELANDIA MORA desde un análisis autoetnográfico a partir de la experiencia del autor como líder social, creador y especialista en el tema, se detalla que inicialmente los derechos sexuales se equiparaban a los derechos reproductivos de las mujeres y más específicamente al control de la natalidad, lo que generó la necesidad de ampliarlos a las personas indistintamente de su género, cuerpo, orientación sexual –OS– y expresiones comportamentales sexuales –ECS–, como también la necesidad de fomentar una educación positiva para la sexualidad y vinculación con los derechos humanos a la libertad, la integridad y la autodeterminación. Aun cuando los derechos sexuales ya son reconocidos universalmente, lastimosamente no hacen parte de la formación en todos los grados de la escolaridad, incluso de la universitaria y menos de la educación jurídica. Bajo la afirmación de que los derechos humanos son también derechos sexuales, este capítulo nos cuenta sobre su historia cuáles son estos, la importancia del uso del lenguaje inclusivo y si en Colombia existe una educación jurídica al respecto.

En el sexto capítulo “Currículo y transformación social, aspiraciones y realidades en la educación jurídica, el caso del programa de derecho CNG – UMNG” MIRYAM EDITH BARÓN COLMENARES, acota que, en medio del amplio espectro de temáticas abordados por los estudios en materia de educación jurídica, la presente propuesta se inserta en el debate por la relación entre la educación jurídica y su potencialidad para contribuir a la transformación social. Se analiza una apuesta curricular adoptada por la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia) y su efectivo ejercicio en la búsqueda de contrastar la propuesta curricular del Programa de Derecho con su praxis, en lo atinente a la incidencia en la transformación so-

cial, en el marco de los enfoques del currículo crítico. Se arriba a conclusiones conectadas con las posturas que entienden la praxis pedagógica como generadora de valor agregado, con centralidad en el rol docente, y si bien la formulación del currículo observado no muestra rasgos de una propuesta de currículo crítico, su praxis si lo hará, derivada de acciones dirigidas a la transformación social.

En el capítulo séptimo “De las discusiones sociojurídicas de género a los procesos pedagógicos en derechos de las mujeres”, NICHOLL VALERIA PACHÓN MONTAÑEZ evidencia que la historia de las mujeres en el derecho se cuenta desde una brecha en la que la justicia y la norma se desarrollan a partir de las consignas de las luchas sociales feministas ganadas desde la justicia rogada. Bajo esta premisa, la ciencia jurídica y la administración de justicia responden a las violencias basadas en género que reconoce nominalmente tratando de emplear prácticas que no las sigan perpetuando en el ejercicio del derecho. Esta lejanía entre los procesos jurídico normativos y las realidades de las mujeres, crea condiciones que afectan el acceso a la justicia para las víctimas; es aquí donde la pedagogía de las herramientas judiciales y normas se presentan como una posibilidad –tanto dentro como fuera de las facultades de derecho– para acercar las dinámicas sociales al derecho, posibilitar la legitimación normativa y efectivizar el acceso a la justicia.

Ya en la segunda parte del libro, *Repensando el derecho para la transformación social*, en el octavo capítulo “Acción social y derecho: una mirada a la interrelación entre norma y divergencia”, MISAEL TIRADO ACERO manifiesta que siendo la realidad social material de estudio de la sociología, la cual depende de la aplicación de constructos teóricos encaminados a dar cuenta de los diversos fenómenos que al interior de ella se suscitan, es importante para el estudio de la sociedad la comprensión de la categoría de acción social, en tanto motivante y catalizador de las transformaciones sociales y las relaciones entre el individuo y los otros, así como de la construcción de lo aceptable y lo que se rechaza en relación a las normas y castigos que se derivan de lo social para cristalizarse en lo jurídico. Así, aborda la acción social en tanto constructo, a la vez que analiza las interacciones entre esta y la norma, con la finalidad

de dilucidar la relación existente entre divergencia, norma y acción social, y cómo estas categorías se retroalimentan una a otra, delimitándose, modificándose y ampliándose entre sí.

En el noveno capítulo “Hacia la comprensión reflexiva de la filosofía del derecho y su incidencia en los juristas”, ERNESTO FAJARDO PASCAGAZA explica que la finalidad del acápite conlleva a realizar un ejercicio reflexivo crítico sobre la filosofía del derecho y su relación con el derecho y quienes ejercen como juristas. Para tal efecto, se acude a diversas fuentes documentales para argumentar la propuesta reflexiva estableciendo los fundamentos conceptuales, prácticos y de sentido de la filosofía como saber universal al servicio de la humanidad para dar lugar a la filosofía del derecho en cuanto a funcionalidad al servicio de la ciencia del derecho. A manera de conclusión, la filosofía del derecho es una reflexión sobre el derecho real y la experiencia jurídica la cual proporciona al jurista, elementos epistemológicos y ontológicos para generar juicios críticos respecto al derecho y su quehacer.

En el décimo capítulo “La complejidad lingüística y sus implicaciones dentro del funcionamiento del sistema jurídico”, LUIS FERNANDO ORTEGA GUZMÁN expresa que la pretensión del presente texto conlleva a debatir en torno a las diferentes prácticas lingüísticas que se desarrollan al interior del sistema jurídico y de cómo dichas formas del habla y usos del lenguaje desembocan en una manifestación específica del sistema jurídico que no necesariamente se presentan de forma armónica como para cumplir adecuadamente con sus finalidades. Lo anterior, buscando demostrar cómo estas prácticas afectan profundamente las expectativas que las personas del común tienen respecto del sistema jurídico y el desarrollo de sus finalidades. Con estos fines inicialmente se discutirá alrededor del vínculo histórico que existe entre lo lingüístico y lo jurídico, para posteriormente discutir sobre complejidad lingüística y la dogmática dentro del sistema jurídico, y finalmente analizar el problema de la sobre complejización del lenguaje y el imaginario tradicional de las comunicaciones jurídicas para analizar cómo afectan éstas el desarrollo del sistema.

En el décimo primer capítulo “Conflictos de derechos humanos, tensiones y violencias basadas en discriminación racial: ¿cómo contribuir a superarlos desde la educación jurídica y la construcción de ciudadanía?”, LORENA VITOLA CASTAÑO y VERA MARIA DA ROCHA, abordan un análisis cualitativo, crítico y sistémico de los núcleos problemáticos de la educación superior, con especial énfasis en la educación jurídica, en relación con la carencia de una formación con enfoque de derechos humanos, a partir de una aproximación al estado del derecho humano a no ser discriminado por móviles raciales en el contexto latinoamericano con acento en Colombia y Brasil. Lo que supone el ejercicio de una responsabilidad social universitaria comprometida con el desarrollo y la dignidad humana, en contraposición a una educación de baja calidad, desconectada de las realidades sociales, apalancada en tecnicismos e individualismos y sin vocación de trascender positivamente en la construcción de ciudadanía y de sociedad.

En el décimo segundo capítulo “Anotaciones de derecho de autor a partir de la doctrina”, JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO y CARLOS ANDRÉS BÁEZ CARDOZO afirman que el derecho autoral es el bastión de la propiedad inmaterial que ampara las creaciones del intelecto humano en los ámbitos literario, artístico y científico. En Colombia, su regulación deviene de tratados internacionales, normas supranacionales y disposiciones nacionales que se amalgaman en procura de su adecuado reconocimiento y protección. Este marco jurídico otorga a los autores derechos morales y patrimoniales, asegurando tanto el respeto a la integridad de sus obras como la posibilidad de beneficiarse económicamente de ellas. Además, se establecen principios generales de protección, tales como la originalidad, la irrelevancia del mérito y la ausencia de formalidades. Se diferencian también los derechos conexos, cuyo objeto de salvaguarda de los aportes de intérpretes, ejecutantes, productores y organismos de radiodifusión. Además, el ordenamiento jurídico prevé limitaciones y excepciones, cuya aplicación está sometida a la “regla de los tres pasos” para procurar un equilibrio entre los intereses de los titulares y el acceso público al conocimiento.

## *Introducción*

Los anteriores capítulos son insumos o apuestas que se derivan de los proyectos de investigación que la Universidad Militar Nueva Granada financia año a año, o de otras instituciones de educación superior a las cuales algunos de los autores están adscritos, o resultados de investigación tras sus estudios posgraduales o el ensamble con los mismos semilleros de investigación. Lo anterior en consonancia a los parámetros de MINCIENCIAS respecto a los índices de cohesión y colaboración.



## **PRIMERA PARTE**

### **DEBATES CONTEMPORÁNEOS PARA UNA EDUCACIÓN JURÍDICA**



**CAPÍTULO PRIMERO**  
**FORMACIÓN EN HABILIDADES EMPÁTICAS Y COMUNICATIVAS:**  
**UTILIDAD PARA EL RELACIONAMIENTO CON**  
**USUARIOS VULNERABLES, EL CASO DE LOS**  
**PACIENTES EN CONDICIÓN CRÍTICA<sup>4</sup>**

MARÍA MARGARITA TIRADO ÁLVAREZ<sup>5</sup>

“Se atrapan más moscas con miel que con hiel”  
(adagio popular)

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el derecho se ha involucrado con áreas del saber que tradicionalmente escapaban a su campo de acción, tales como lo tecnológico o las ciencias de la salud, lo que le ha facilitado la atención de nuevas necesidades; han cobrado vida inéditas dis-

---

4 Producto derivado del proyecto de investigación “La naturaleza jurídica del derecho a ser informado en la relación médico paciente, de acuerdo con los criterios éticos y jurídicos reconocidos en Colombia” código INV-DER-3441 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia).

5 Abogada de la Universidad del Rosario, Magíster en Ciencias Penales y Criminológicas de la Universidad Externado de Colombia. Phd en Derecho de la Universidad de Buenos Aires en la línea de Derecho Penal. Tesis doctoral reconocida con el grado de “distinguido” en el área de Derecho y Bioética. Investigadora adscrita al grupo de investigación Red de estudios sociojurídicos comparados y políticas públicas –RESCYPP–. Profesora de carrera de la Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Derecho, sede Campus, NG. E-mail [[maria.tirado@unimilitar.edu.co](mailto:maria.tirado@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-6947-981X>].

cusiones e intereses que atienden al saber disciplinar, pero también a aspectos que escapan de ese nicho de conocimiento.

Como resultado de esta constante evolución se pone la mira sobre temas que antes no eran tan interesantes para la ciencia jurídica tradicional, como es el caso de habilidades alusivas a la inteligencia emocional y a la empatía como herramientas necesarias y útiles para el ejercicio profesional; necesarias porque contribuyen en aligerar la de por sí intensa carga psicológica que tiene el campo de la práctica jurídica, donde los conflictos pueden tener un papel protagónico –con todo lo que ello acarrea en la salud mental y física– y, útil debido a que puede facilitar el relacionamiento del abogado con el entorno, en un rol que deja de responder al imaginario del poder que le da su conocimiento de la ley para pasar al del profesional que atiende diligentemente sus asuntos pero que lo hace teniendo en cuenta también la condición humana de los involucrados, en especial si se trata de individuos o comunidades vulnerables.

Para este caso, se abordará la pregunta alusiva a determinar ¿cuál es la importancia de la formación en empatía y comunicación asertiva para las labores de defensa de los derechos de los pacientes?, cuya anticipación de sentido propuesta apunta a la existencia de la necesidad de propiciar esfuerzos de educación en dichas habilidades blandas que se requiere para desempeñarse en escenarios donde la vulnerabilidad se predica de un paciente, de un enfermo, que además de lidiar con todo aquello que se deriva de las eventuales implicaciones jurídicas de su situación, también debe hacerlo con el padecimiento de un diagnóstico de salud, a veces complejo y percibido como un factor que merma la percepción del propio valor de quien la tiene.

De esta forma, empleando una metodología de naturaleza cualitativa, de enfoque interpretativo y de diseño documental a partir de la revisión de doctrina, normativa y datos relativos a las habilidades blandas, a la formación jurídica y al desempeño ocupacional, se pretende cumplir el objetivo de determinar la importancia de la formación en empatía y comunicación asertiva para las labores de defensa de los derechos de los pacientes.

Es entonces que las reflexiones que aquí se presentan encuentran un justificante en lo imperativo, que resulta de visibilizar la

utilidad y pertinencia de habilidades blandas en los abogados –particularmente empáticas y comunicacionales– quienes tienen que relacionarse con distintos tipos de personas que ven en ellos la representación de la justicia, pero también la del respeto y la ética, habilidades que no siempre se enseñan en las facultades de derecho clásicas y que cobran especial relevancia cuando se enfrentan a asuntos particularmente sensibles que ameritan una asunción más humanizada del problema jurídico en juego.

## I. RELACIÓN ENTRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL ABOGADO Y EL ESTADO DE SALUD DE UN PACIENTE

Podría pensarse que, en la práctica, no hay relación alguna entre un jurista y un enfermo y que en caso de toparse uno con el otro, el primero solo debe cumplir su “deber” de aconsejar al segundo, representarlo y/o defender sus intereses críticos<sup>6</sup>; pero realidades que se viven en entornos clínicos como hospitales, o en relaciones contractuales como el de los seguros de salud, en que lo subyacente tiene un componente altamente sensible, apuntan a que el abogado debe procurar, al menos, comunicarse de manera asertiva y empática con el paciente y/o su familia, aunque represente al médico, a la unidad prestadora de salud o a la aseguradora; en otras palabras, una idea que se apoya en el adagio popular sobre el que “lo cortés no quita lo valiente”.

Y es que no debe olvidarse que “el derecho es algo concerniente a la vida del hombre en su dimensión social, es decir, a la existencia de los hombres en cuanto influyen unos sobre otros con sus comportamientos”<sup>7</sup>. Es, en resumen, una fuerza social organizada y por ende debe hacerse accesible pero también cercana a quien lo usa y se beneficia a diario de él.

---

6 RONALD DWORKIN. *Life's dominion: An argument about abortion, euthanasia, and individual freedom*, Nueva York, Vintage Editions, 1994.

7 JOSÉ ZAFRA VALVERDE. *El derecho como fuerza social*, Navarra (España), Eunsa, 2001, p. 16.

Es así que la defensa de los derechos de las personas en condición de fragilidad que se tornó en un área crítica para lo jurídico como consecuencia natural de los esfuerzos por la protección de los derechos humanos, como la Declaración Universal de Bioética y DD.HH., espera –o al menos así debería ser– no solo la solvencia en el conocimiento del ordenamiento jurídico y sus engranajes sino también en percibir al otro como un ser que sufre, que tiene esperanzas, que anhela vivir bien, características que también experimenta la condición humana que hace parte de todo abogado y que el derecho ha percibido; muestra de ellos son los mecanismos de tutela de adultos mayores, migrantes y pacientes con un diagnóstico de salud que compromete su percepción de la propia dignidad, tema que aquí nos ocupa.

El poseedor de un diagnóstico médico crítico, si bien no tiene un mediático estatus internacional de vulnerabilidad, sin duda está en un estado de fragilidad objetivamente comprobable desde la vista de las ciencias de la salud física y mental, así como de la técnica médica, cuyo avance ha sido notorio. Ese estado de vulnerabilidad proviene de la fragilidad de su salud, que se conecta con el derecho a la dignidad, la integridad y a la vida.

Bajo la anterior premisa, se propone lo siguiente: no solo desde la práctica sino especialmente desde la formación, el abogado –actual y futuro– debe preocuparse por aprender derecho con una perspectiva humanista y humanizada, escenario en que las habilidades emocionales cobran un papel central. El abogado no puede perder de vista que, en cumplimiento de su propósito, tiene la tarea de trabajar por los más débiles y materializar la defensa de sus derechos, con ética, sensibilizándose –y por qué no, también a terceros como personal médico, familia, juristas, Estado con los que también interacciona– acerca de la condición de ser humano de su interlocutor, antes que la de paciente o de usuario del servicio de salud, recordando la importancia del “otro”, de la innegable conexión entre las personas, de la siempre presente dignidad. En ese camino, puede pensarse que el cumplimiento de la misión abogadil cumplirá su fin en mejor medida, cuanto más integral sea la construcción del propio perfil profesional.

En tal sentido, acorde con el preámbulo de la Constitución Política en cuanto a la búsqueda de un “orden social justo” y con el artículo 1.º del Decreto 196 de 1971<sup>8</sup> –llamado también Estatuto Colombiano del Abogado–, el derecho tiene una función social clara entendida como la colaboración “con las autoridades en la conservación y perfeccionamiento del orden jurídico del país, y en la realización de una recta y cumplida administración de justicia”, función que debe preservarse desde el origen de la formación, esto es, desde las aulas de pregrado, con miras al cumplimiento de la misión del abogado –contenido en el artículo 2.º del mismo Estatuto–, para la defensa “en justicia los derechos de la sociedad y de los particulares”, además del “asesorar, patrocinar y asistir a las personas en la ordenación y desenvolvimiento de sus relaciones jurídicas”.

Dentro de esa búsqueda del orden social justo, se encuentra la conservación de los derechos humanos en general y –en este caso– de las poblaciones vulnerables, en particular; tal resguardo parte del aseguramiento del más básico de los derechos, esto es, la dignidad, que dota de contenido los demás, incluso el de la vida tal y como se concibe su protección en el Estado social de derecho.

En sinergia con la bioética, nace así el interés del estudio y fortalecimiento de los *derechos humanos para la salud*, foco de trabajo que necesita no solo contar con el saber disciplinar que facilite garantizar la materialización de su contenido desde el quehacer del abogado, sino que, al mismo tiempo, también exige un sentido humanizado de la profesión y del trato con los demás, en particular si están en una condición que pone en peligro o compromete negativamente su proyecto de vida.

Es en el propósito de reconocimiento de esa inherente dignidad que un Estado debe tomar todas las decisiones pertinentes para hacer realidad los fines que le dan sentido, escenario en el cual el abogado cumple un rol trascendental, no solo desde la perspectiva de su misión, sino desde la importancia de ejercer la profesión con empatía y servicio.

---

8 Decreto 196 de 12 de febrero de 1971, “Por el cual se dicta el estatuto del ejercicio de la abogacía”, *Diario Oficial* n.º 33.255, del 10 de marzo de 1971, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1044523>].

Es la dignidad un derecho de gran importancia porque posibilita el ejercicio de los demás. Si hablamos de la vida, la realmente amparada por la constitución, no es la mera vida biológica, es la vida en dignidad de la cual la física hace parte, pero no se vuelve el componente único. La protección de la dignidad justifica el actuar del Estado, tanto en sus poderes como en sus limitaciones, da sustento al actuar ético, fundamenta la ardua lucha que entraña asegurar la justicia, es “cotidianizada”, en términos de la DUDH, en un nivel de vida digna.

Como se dijo, uno de los grupos vulnerables en los que el derecho ha centrado su atención, pero que requiere de alimentación constante, es del de los pacientes, en el que identificamos aquellos que llamaremos “hipervulnerables”, conformado por los pacientes en proceso de fin de vida quienes no siempre fallecen en las mejores condiciones de bienestar, ni en la forma en que así lo hubiesen querido.

## II. HABILIDADES BLANDAS O *SOFT SKILLS*

De un estudio realizado por la Universidad de Harvard, la Fundación Carnegie y el Centro de Investigaciones de Stanford<sup>9</sup>, extrapolado de la investigación publicada por CHARLES RIBORG MANN en 1918<sup>10</sup>, solo el 15% del éxito profesional proviene de las habilidades duras, lo que significa que un 85% proviene de las *soft skills*, de modo que desde hace más de 100 años se ha identificado el valor del relacionamiento a través de los lentes del respeto, la superación de obstáculos y la cooperación, basamentos con los cuales se han construido las percepciones contemporáneas de los derechos y de su rol en la convivencia social, a partir de ideas que invitan a la autonomía pero también a la autoregulación.

La Constitución colombiana de 1991 cambió la forma en que en el país se conciben, comprenden y vivencian los derechos, en espe-

---

9 NATIONAL SOFT SKILLS ASSOCIATION. “The soft skills disconnect”, 13 de febrero de 2015, disponible en [<https://www.nationalsoftskills.org/the-soft-skills-disconnect/>].

10 CHARLES RIBORG MANN. *A study of engineering education*, Nueva York, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1918, disponible en [[https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study\\_of\\_Engineering\\_Educ.pdf](https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf)].

cial aquellos categorizados como de primer orden, dotándolos de un contenido más humanista; en ese sentido, se ha afirmado que los derechos humanos “humanizaron” la ciencia jurídica<sup>11</sup>.

Esta transformación<sup>12</sup> implica, a su vez, el entendimiento de su contenido desde una arista que va más allá de lo meramente jurídico, tocando espacios más íntimos, emocionales y cercanos a las personas como sus proyectos de vida, sus temores, creencias, aprendizajes y objetivos, dando lugar a la necesidad de dotar todo aquello que tiene que ver con los derechos, de una fluidez no solo disciplinar sino también relacional.

A medida que se “capitalizó” la profesión, el jurista ha entrado a hacer parte del mercado del servicio legal por el cual se cobra una tarifa incremental según el prestigio o el caso, pero dejando fuera un sector de la población que no puede pagarla y que deben acudir a servicios gratuitos que no siempre tienen calidad, dedicación o recursos, mercantilización que también hace ver las actividades jurídicas –las privadas, especialmente– como fuente de ingresos económicos, poder o prestigio, donde inclusive “la ley, la justicia y los derechos dependen del dinero que se tenga para pagar abogados, más que del derecho”<sup>13</sup>.

Esto lleva a vislumbrar la carrera como fuente de poder o de recursos para atender los intereses de un cliente/contratante donde lo central es “ganar el caso” o “tener la razón” o “hacer su trabajo” o “evacuar el pendiente” o “recibir el pago”, sumándole un sentido instrumental a la carrera y restándole un sentido de comprensión del problema del otro; inclusive, es una percepción que se observa

---

11 PABLO DARÍO VILLALBA BERNIÉ. “Los derechos humanos como factor para la humanización de la ciencia jurídica”, *Criterios*, vol. 12, n.º 2, 2019, disponible en [<https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/5004>], p. 58.

12 UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. *Human Rights and Constitution Making*, Nueva York, Naciones Unidas, 2018, disponible en [[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ConstitutionMaking\\_EN.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ConstitutionMaking_EN.pdf)], p. 11

13 MARC GALANTER, citado por MAURICIO GARCÍA VILLEGAS y MARÍA ADELAIDA CEBALLOS BEDOYA. *La profesión jurídica en Colombia: falta de reglas y exceso de mercado*, Bogotá, DeJusticia, 2019, disponible en [<https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2019/08/La-Profesio%CC%81n-Juri%CC%81dica-En-Colombia.pdf>], p. 212.

claramente en algunas conversaciones estudiantiles que se vive en la asignatura práctica de tipo social cursada al final de los estudios –denominada consultorio jurídico al menos en Colombia–, donde se han escuchado a alumnos de últimos semestres de carrera demeritar la importancia de esta experiencia, viéndola como un simple requisito para obtener el título profesional, asunto que resulta en el riesgo de que el servicio brindado al usuario –que no tiene recursos económicos para pagar un abogado– llegue a ser insuficiente, indolente y de poca calidad.

De ahí, que sea útil y necesario<sup>14</sup> el contar con habilidades que no solo faciliten el entendimiento del sentido puramente jurídico de los derechos, además del componente solidario que lo rodea, sino que a su vez permitan al abogado el comunicarlos, sensibilizarlos, implementarlos y hacerlos más accesibles para el sujeto común, para lo cual no siempre los programas académicos tradicionales cuentan en sus planes de curso<sup>15</sup> con asignaturas específicamente creadas para dotar a los futuros juristas de esas habilidades comunicacionales, actitudinales y empáticas más allá de las alusivas a competencias lecto-escritoras o de comprensión crítica<sup>16</sup>, divisándose más las del campo de lo argumental con miras a asegurar y facilitar el convencimiento de, por ejemplo los administradores de justicia<sup>17</sup>, sin embargo las nuevas comprensiones con enfoque de derechos humanos han visibilizado la importancia de recordar “un elemento que muchas veces es ignorado por los juristas: la contingencia humana y el

---

14 JUAN CAMILO LÓPEZ MEDINA. “¿Tengo un caso? Análisis de las interacciones entre los clientes y abogados de un consultorio jurídico en Bogotá” (tesis de doctorado), Bogotá, Universidad de los Andes, 2020, disponible en [<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/f7c24d36-8140-46af-b6d3-11a19e5ce2c1>].

15 DAVID J. CUADRA MARTÍNEZ, PABLO J. CASTRO y MARÍA T. JULIÁ. “Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas”, *Formación Universitaria*, vol. 11, n.º 5, 2018, pp. 19 a 30, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062018000500019&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500019&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].

16 Fueron revisados los planes de curso de 25 programas de Derecho de distintas regiones del país a través de la indagación en sus páginas web.

17 GARCÍA VILLEGAS y CEBALLOS BEDOYA. *La profesión jurídica en Colombia: falta de reglas y exceso de mercado*, cit.

hecho de que las instituciones jurídicas y políticas están en constante transformación”<sup>18</sup>, en otras palabras, la permanente presencia de la idea de un Derecho para personas que sienten y mutan.

En ese sentido, viene a colación lo que se ha definido como “habilidades blandas”, las cuales han cobrado cada vez mayor relevancia experiencial para asegurar un ejercicio profesional aptitudinal, eficiente e integral que no solo atienda a la “asertividad jurídica” sino también a la actitudinal.

Las “habilidades blandas”<sup>19</sup> o *soft skills*,

es un término muy popular en la actualidad, utilizado para indicar competencias personales transversales como las aptitudes sociales, la capacidad de lenguaje y comunicación, la simpatía y la capacidad de trabajar en equipo y otros rasgos de personalidad que caracterizan las relaciones entre las personas. Las *Soft Skills* se consideran tradicionalmente complementarias de las *Hard Skills*, que son las habilidades para realizar un determinado tipo de tarea o actividad”<sup>20</sup>.

En el campo profesional<sup>21</sup>, se hablan como fortalezas en inteligencia emocional, comunicación, productividad personal, trabajo en equipo, motivación, resolución de problemas, negociación, manejo efectivo del tiempo, entusiasmo y confiabilidad, destrezas que involucran aspectos que no solo atienden a la memorización o al análisis de información en un área específica.

---

18 NICOLÁS PARRA. “Humanizando el derecho”, *Ámbito Jurídico*, 5 de agosto de 2015, disponible en [<https://www.ambitojuridico.com/noticias/educacion-y-cultura/humanizando-el-derecho>].

19 “*Soft Skills is a very popular term nowadays, used to indicate personal transversal competences such as social aptitudes, language and communication capability, friendliness and ability of working in team and other personality traits that characterize relationships between people. Soft Skills are traditionally considered complementary of Hard Skills, which are the abilities to perform a certain type of task or activity*” (texto original en inglés, traducido por la autora de este capítulo).

20 BARBARA CIMATTI. “Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises”, *International Journal for Quality Research*, vol. 10, n.º 1, 2016, disponible en [<http://ijqr.net/journal/v10-n1/5.pdf>], p. 97

21 SUSAN A. DEAN y JULIA I. EAST. “Soft skills needed for the 21st-Century workforce”, *International Journal of Applied Management and Technology*, vol. 18, n.º 1, 2019, disponible en [<https://scholarworks.waldenu.edu/ijamt/vol18/iss1/5/>], p. 19.

MARCEL ROBLES<sup>22</sup>, investigadora de Eastern Kentucky University, expone que tras hacer un estudio que involucró preguntar a un grupo de ejecutivos de negocios cuáles son las habilidades de mayor interés en el mercado laboral; La conclusión apuntó a señalar que son las comunicativas (oral, escrita, escucha, presentación), la cortesía (buenas maneras, etiqueta, respeto), la flexibilidad (para adaptarse al cambio, aceptar las adversidades, enseñar y aprender), la integridad (honestidad, ética, valores personales), fortalezas interpersonales (sentido del humor, ser amigable, tener empatía, autocontrol, sociabilidad, calidez, paciencia) actitud positiva (tener optimismo, entusiasmo, coraje), responsabilidad (ser confiable, recursivo, autodisciplinado, consciente y con sentido común), habilidad para trabajar en equipo (es cooperativo, llega a acuerdos, brinda apoyo, colaborador) y ético (es trabajador, dispuesto a trabajar, leal, con iniciativa, motivado, puntual).

Para este caso, hablaremos de las habilidades comunicativas y de las habilidades empáticas, alusivas al ser amigable, íntegro, cortés, confiable, colaborador y leal).

### *A. Habilidades comunicativas*

Dice LÓPEZ Y GARCÍA DE LA SERRANA, que:

Una de las habilidades que debe poseer un abogado en el ejercicio de su profesión es la oratoria. De poco o nada le servirá ser *cum laude* en conocimientos legales si, llegado el momento, carece de la capacidad para comunicarse con sus clientes o en sala. De ahí la necesidad de mejorar nuestras habilidades comunicativas para tratar de ser más eficaces y asegurarnos que el mensaje que queremos transmitir llega realmente a nuestro interlocutor, sea este un juez, nuestro cliente o, por qué no, el abogado contrario<sup>23</sup>.

---

22 MARCEL M. ROBLES. "Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace", *Business and Professional Communication Quarterly*, vol. 75, n.º 4, 2012, pp. 453 a 465.

23 JAVIER LÓPEZ Y GARCÍA DE LA SERRANA. "Competencias y habilidades comunicativas del letrado en el proceso", en NIEVES ORTEGA PÉREZ, LUIS ÁNGEL TRIGUERO MARTÍNEZ, BELÉN IBOLEÓN SALMERÓN, SELINA SERRANO ESCRIBANO y SARA MUÑOZ GONZÁ-

Los abogados saben que esta frase no tiene discusión; de ahí que asignaturas relacionadas con la argumentación jurídica y la interpretación sean un elemento común en los planes de curso, más si se analiza su contenido, es posible observar que dichas habilidades de oratoria se enfocan en el convencimiento de aquél a quien se debe persuadir siguiendo las leyes de la lógica, usualmente un administrador de justicia, una autoridad y, a veces, a un cliente/usuario confundido. A todos ellos se le expone a un listado de argumentos y razones que pretenden obtener una respuesta positiva en la defensa de los intereses que se estén representando en ese momento, sean estos profesionales o personales.

Pero esos aprendizajes de comunicación categórica no siempre abordan aspectos distintos a los que se estudian en la escuela: emisor, receptor, código, canal, mensaje, contexto significante, que sí se han revisado al hablar de la asertividad en la comunicación –comunicación asertiva–, expresada como un estilo:

Los estilos pasivo y agresivo son los dos extremos opuestos de un continuo, en cuyo punto medio se sitúa el estilo asertivo, que constituye el grado óptimo de utilización de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación<sup>24</sup>.

La comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad<sup>25</sup>.

La comunicación asertiva revisa dimensiones que suman en el alcance de las metas individuales y explora capas menos evidentes de

---

LEZ (eds.). *El poder de la comunicación. Claves de la comunicación estratégica en los espacios jurídico y político*, Madrid, Dikynson, 2016, p. 123.

24 CARLOS J. VAN-DER HOFSTADT ROMÁN. *El libro de las habilidades de comunicación*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos, 2005.

25 LEONARDO MANTILLA CASTELLANOS. *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor*, Bogotá, Fe y Alegría, 2002.

la personalidad; en la misma línea, también se habla de comunicación efectiva soportada en habilidades interpersonales que combinan la transmisión de información con la sensibilización, la escucha empática y la “sinergia positiva” –colaboración constructiva–<sup>26</sup>.

Así las cosas, y teniendo en cuenta que el derecho ha dejado de ser solo un factor en un conflicto existente pasando a ser también un predictor de problemas, el abogado requiere acudir a habilidades comunicativas para cumplir con ambas tareas, dentro de lo que se encuentra el acercamiento de la ciencia jurídica al ciudadano, tal y como sucedió en la premiada Sentencia T-262 de 2022<sup>27</sup>, en la cual se le explica a un menor las razones de una sentencia a su favor, donde la Corte Constitucional dejó de lado el discurso metódico disciplinar y lo reemplazó por uno sensitivo, pero no por ello desprovisto de profundidad y acercado criterio jurídico.

### *B. Habilidades empáticas*

La empatía es definida como la “capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”, el “ponerse en el lugar del otro”, cuya importancia y utilidad radica en la posibilidad de comprender las razones de la conducta de una persona entendiendo que es un ser humano con sentimientos, aciertos, errores, motivaciones y temores, lo que facilita la resolución y/o prevención de un conflicto al identificar el sentido de determinado comportamiento; si bien esto no implica necesariamente justificarlo, el entenderlo sí es un camino propositivo para la identificación de una salida más balanceada.

Saber mantener una conversación amable pero clara con los protagonistas de un actual o eventual problema, ayudará a manejarlo, e inclusive facilitará lidiar con la frustración que pueda ocasionar. Conectarse con los factores humanos que inciden en el asunto evita

---

26 NICOLÁS QUARANTA. “La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo”, *Enfoques*, vol. 31, n.º 1, 2019, pp. 21 a 46, disponible en [<https://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/issue/view/131>].

27 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-262 de 15 de julio de 2022, M. S.: JOSÉ FERNANDO REYES CUARTAS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/T-262-22.htm>].

olvidar que se trata de personas que causan o viven afectaciones en distintas formas, lo que contribuye en la construcción de una relación de confianza con el cliente, por ejemplo y simplifica el análisis del problema de forma más profunda dado que tiene en cuenta las distintas aristas que lo componen, llegando a capas más intensas del mismo.

Es pertinente indicar que la empatía y la simpatía son figuras distintas, donde esta última implica el involucrarse emocionalmente a un nivel personal con los protagonistas del conflicto, comprometiendo inclusive el profesionalismo que debe predicarse de cualquier actuación surgida de una relación de esta naturaleza a diferencia de la primera que se solidariza.

En fin, la empatía es una herramienta valiosa para fluir en el ejercicio profesional, sea en la –tediosa– tramitación, la relación con los compañeros de trabajo o la terminación de un pendiente laboral/profesional.

Para concluir, las habilidades blandas atienden más a la inteligencia emocional que a la solvencia intelectual, siendo inclusive un elemento atractivo para la vinculación en el mercado laboral<sup>28</sup> por cuanto fortalezas como la organización del tiempo, el compañerismo, el sentido ético, la negociación o la comunicación asertiva contribuyen en el aseguramiento de un ambiente ocupacional saludable y en el aligeramiento de las cargas psicológicas que puede acarrear, en este caso, la labor jurídica; de ahí la importancia de su inclusión en la educación, para así labrar el camino para una actuación más sensitiva hacia, *verbi gratia*, la vulnerabilidad.

### III. LAS HABILIDADES DE PODER O *POWER SKILLS*

Las llamadas *power skills* han tomado presencia en los últimos años como una versión más integral –o renovada– de las *soft skills*, refe-

---

28 ANDRÉS OCTAVIO CARDONA. “Habilidades blandas son clave para convertirse en socio de un bufete”, *Diario La República*, 22 de junio de 2018, disponible en [<https://amp.larepublica.co/especiales/dia-del-abogado/como-ser-socio-de-una-firma-de-abogados-en-colombia-2741048>].

ridas a una habilidad imprescindible que no debe verse como algo débil u opcional, sino que:

Lejos de ser deseables, son imprescindibles para gestionar equipos y desempeñarse en los entornos organizacionales y sociales. El trabajo en equipo, la negociación, la perseverancia, la toma de decisiones en conjunto y el liderazgo no serían tan efectivos si no estuvieran por detrás las *power skills*<sup>29</sup>.

Concepto atribuido a PHILIP HANLON<sup>30</sup>, profesor de la Universidad de Dartmouth que apunta las fortalezas “poderosas” para desempeñarse en cualquier ámbito como la comunicación efectiva, la capacidad de adaptación o el liderazgo, características ya definidas como *soft skills* pero que son re-denominadas para dar cuenta de la importancia de contar con ellas y la trascendencia de sus efectos.

#### IV. VULNERABILIDAD

Es deber del derecho –y de sus actores– dedicar especial atención a un sector de la población que se caracteriza por necesitar más que los demás, pero una necesidad referida a elementos básicos. Por encontrarse en condición de vulnerabilidad manifiesta, constituyen un escenario particular que implica la posibilidad de exigir ciertas actitudes respetuosas de otros con fundamento en el reconocimiento de la vida digna.

La Corte Constitucional de Colombia expresa la vulnerabilidad como:

Un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado

---

29 VERÓNICA PÉREZ VINACCIA. “De soft skills a power skills: la importancia de estas habilidades”, *LinkedIn*, 6 de octubre de 2022, disponible en [<https://www.linkedin.com/pulse/de-soft-skills-power-la-importancia-estas-habilidades-perez-vinaccia/>].

30 DANIEL COLOMBO. “Qué son las ‘power skills’ y cuáles son las 5 habilidades más buscadas para trabajar”, *Forbes Argentina*, 19 de mayo de 2022, disponible en [<https://www.forbesargentina.com/liderazgo/que-son-power-skills-cuales-son-5-habilidades-mas-buscadas-trabajar-n16108>].

ante cambios o permanencia de situaciones externas o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos [...] Desde esta perspectiva, el estado de vulnerabilidad está relacionado con circunstancias que le impiden al individuo (i) procurarse su propia subsistencia; y (ii) lograr niveles más altos de bienestar, debido al riesgo al que está expuesto por situaciones que lo ponen en desventaja en sus activos<sup>31</sup>.

El alto tribunal la ha definido como uno de los derroteros a tener en cuenta ante cualquier decisión que implique un elemento social. Así, la vulnerabilidad es tomada como categoría diferenciadora por normativas internacionales de derechos humanos, de la cual hacen parte –a título enunciativo– los NNA, adultos mayores, grupos poblacionales sin acceso a servicios públicos elementales, población víctima de la guerra, mujeres víctimas de violencia, a efectos de romper desde lo reglamentario con las inequidades a las cuales han sido sometidos históricamente de modo que el desbalance existente entre sus condiciones de vida y las de la población no vulnerable, se equilibre, en aras de asegurar la dignidad personal de cada uno de ellos.

A su vez, explica RICARDO LORENZETTI<sup>32</sup> que la vulnerabilidad se fundamenta en el concepto de la igualdad, a diferencia del de la responsabilidad propia que lo hace sobre la libertad; en este, se deben asumir las consecuencias de todo lo que se haga, mientras que en aquel el constructo se enfoca en la protección del que es más débil, es decir, “ir más allá de la voluntad expresada con discernimiento, intención y libertad. A veces corrigiéndola en beneficio del sujeto”.

---

31 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-701 de 28 de noviembre de 2017, M. P.: ALBERTO ROJAS RÍOS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-701-17.htm>].

32 RICARDO LORENZETTI. “Acceso a la justicia de los sectores vulnerables”, en MINISTERIO PÚBLICO DE LA DEFENSA. *Defensa pública: garantía de acceso a la justicia*, Buenos Aires, Defensoría General de la Nación, 2008, disponible en [<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r26687.pdf>], p. 62.

Así las cosas, como características para la consideración de vulnerabilidad podría extraerse lo siguiente: i) encontrarse en una situación de riesgo ocasionada por un estado de debilidad, lo que lo pone en una posición susceptible de ser sujeto de daños –v. gr. un paciente con una enfermedad grave pero curable, al que le es negado un tratamiento de alto costo que necesita, agravando su situación y llevándolo a ver en peligro su vida–; b) puede predicarse de un individuo o de un grupo poblacional; c) como expone PATRICIA ESPINOSA TORRES<sup>33</sup>, llega a afectar distintos aspectos de la vida del vulnerable; y d) tiene un efecto “bola de nieve”.

En palabras de MARÍA DE MONTSERRAT PÉREZ<sup>34</sup>, las vulnerabilidades pueden clasificarse como: a) *Vulnerabilidad por idiosincrasia*, producto de la adopción de ideas o formas de pensamiento que implican riesgo en un contexto determinado; b) *Vulnerabilidad natural*, a causa de circunstancias etarias o diagnósticos físicos y/o mentales, como sucede con los adultos mayores o los enfermos; c) *Vulnerabilidad por recursos*, ante la escasez de los mismos en términos de calidad de vida material o acceso a oportunidades; d) *Vulnerabilidad social*, que se conforman a partir de “estereotipos, roles y prácticas socioculturales establecidas en una determinada comunidad” y; e) *Vulnerabilidad cultural*, que “tiene como base la formación moral, ya sea que se trate de convicciones morales propiamente dichas, de convicciones religiosas o bien de valores culturales que son específicos de un grupo minoritario en una sociedad”.

Partiendo de la anterior categorización, se tiene que los pacientes se ubican en una situación de *vulnerabilidad natural* a propósito del padecimiento diagnosticado.

---

33 PATRICIA ESPINOSA TORRES. “Grupos vulnerables y cambio social”, *Quórum*, año IV, n.º 72, 2000, p. 10

34 MARÍA DE MONTSERRAT PÉREZ CONTRERAS. “Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, n.º 113, 2005, pp. 845 a 867, disponible en [<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3843>].

*A. Los pacientes son seres vulnerables: puesta en perspectiva de la situación del paciente “hipervulnerable”*

De conformidad con lo ya propuesto, se puede decir que los pacientes se encuentran en un ecosistema de riesgo, el cual se manifiesta en distintos niveles: el que no cuenta con acceso al servicio de salud, el que padece una enfermedad incurable, aquel cuyo tratamiento está fuera del alcance de sus posibilidades económicas, el que sufre discriminación por parte del operador sanitario, el que no puede defenderse de vulneraciones externas porque su situación física o mental lo impide.

Hay pacientes de todo tipo, con distintos niveles de complejidad, de criticidad, de acompañamiento, de actitud y de acceso a servicios de salud de calidad; hay pacientes con conciencia plena, pero también pacientes sin voz que día a día sufren la constante vulneración de sus derechos.

Entonces, el derecho es una herramienta efectiva para la protección de los derechos de los pacientes, como lo es de otras poblaciones vulnerables y el abogado un “paladín” de esa labor, y en esa vía existe, a su vez, una porción de ella cuya fragilidad es aún más diciente, no solo por lo crítico de su salud física y mental, sino porque esa criticidad hace que los apartemos de nuestras vidas ante el recuerdo de nuestra propia fragilidad humana; ellos son los “hipervulnerables”, esto es los moribundos, los pacientes desahuciados, los sobre quienes “ya no hay nada que se pueda hacer”.

Es así como los derechos humanos para la salud se hacen un pequeño espacio en el campo jurídico para defender lo más importante de un paciente, su dignidad, que les reconoce como poseedores de una identidad reconocible por ellos, por otros y por el Estado.

Esa dignidad se verbaliza de distintas formas: la posibilidad de ejercer su autonomía, el trato respetuoso, la relación médico-paciente marcada por la humanización, la información verdadera y clara representada en una comunicación de doble vía, el reconocimiento de su humanidad más que de su situación corporal, el recibo del mejor y más adecuado tratamiento posible, el apoyo de un sistema de salud sólido con políticas e infraestructuras viables y

acordes para hacer más llevadero ese tránsito sin que los desangre física, emocional y financieramente a ellos o a sus familias.

Ahora debe tenerse en claro que el enfermo y el paciente en fin de vida no necesariamente tienen una suerte igual, no experimentan en semejante forma, tienen roles distintos, requerimientos disímiles que necesitan ser respondidos según su circunstancia. No puede olvidarse que el propósito material del paciente es eliminar el mal que lo aqueja de su cuerpo y sanar su mente de los efectos negativos que la enfermedad le dejó, y hacia ello enfoca todos sus esfuerzos, pero a diferencia de aquel, el paciente terminal, sin esperanza alguna de cura, desea morir en las mejores condiciones de dignidad y calidad de vida, pero en paz.

Ante tal panorama, los objetivos del Estado, la familia y el personal médico también cambian. Más que curar, la prioridad se transformará en aliviar, comunicar con honestidad y claridad, atender el curso y complicaciones de la condición médica, acompañar, hacer todo lo posible para asegurar el bienestar, escuchar al paciente, así se exprese mediante un documento de voluntad anticipada, respetar su voluntad.

El paciente terminal debe ser tratado con la misma importancia del paciente que no lo es, según sus necesidades y de conformidad con sus derechos, con humanidad y respeto acerca de la crisis que vive, de la pérdida de su vida, su autonomía, relaciones y costumbres como las conoce, construidas a lo largo del tiempo, con pérdidas, renunciadas, sacrificios y recompensas, del miedo, de los mecanismos de resiliencia que adopte.

Y es que hablar de la muerte no es fácil, en especial ante el estigma social que la definición ha cargado desde hace un largo tiempo. El abstraerse de la realidad de morir es una conducta naturalmente adoptada por el enfermo, sus allegados e inclusive por el personal de salud que se niega a sentir para no sufrir por el fallecimiento del paciente a quien podrían llegar o efectivamente llegaron a estimar. Además, como ser social, el paciente no sufre solo. La realidad del proceso de morir tiene una arista fundamental que vive una afectación notable, esta es la familia que sufre y que reacciona de distintas maneras, evitando el dolor y el sufrimiento de la posible o inevitable despedida.

Inclusive, el apoyo jurídico también llega para el paciente que desea morir con asistencia médica, punto en el que el morir dignamente no puede dejarse de lado como tema que, además, está sobre la mesa de las discusiones biojurídicas. El abogado también puede desenfundar su “espada libertadora” en ese sentido y asesorar –o al menos respetar– para que los deseos se cumplan, aclarando las posibilidades y límites existentes para realizar la voluntad, ayudándole al personal médico, a la familia, al Estado a comprender qué pueden y qué no pueden hacer.

## V. FUNCIÓN SOCIAL DEL DERECHO ANTE LOS DD.HH. PARA LA SALUD Y LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS DE LOS PACIENTES

Aquellos que tomaron la decisión de estudiar ciencias jurídicas, seguramente recordarán que una de las primeras indicaciones que recibieron en la carrera de manos de un profesor de asignaturas relacionadas con la fundamentación del derecho, es que este tiene como sustento el sentido del servicio y del desinterés –lo que no implica el renunciar a los honorarios profesionales, sino el entender que el afán de lucro no debe ser la motivación principal del estudiarlo–. En otras palabras, el ejercicio del derecho no tiene como fin –o por lo menos no exclusivo– la obtención de recursos económicos, de prestigio, de adquisición de herramientas para defenderse de cualquiera que quiera infligirnos daño, sino que, por el contrario, busca colaborar con la garantía de un orden político, económico y social justo.

El recordado EDUARDO J. COUTURE<sup>35</sup>, escritor de los célebres *Mandamientos del abogado*, marcó un punto de inflexión en Latinoamérica en la fijación de las bases para la apropiación ética de la profesión a través de las mencionadas máximas, de las cuales se destaca la de *tener fe*, “en el Derecho, como el mejor instrumento para la convivencia humana; en la justicia, como destino normal del Derecho; en la paz, como sustitutivo bondadoso de la justicia; y so-

---

35 EDUARDO JUAN COUTURE. *Mandamientos del abogado*, Buenos Aires, Depalma, 1949.

bre todo, ten fe en la libertad, sin la cual no hay Derecho, ni justicia, ni paz”; dos palabras tan frágiles, pero tan trascendentales, la dualidad propia de lo que pertenece a lo más profundo del ser humano: en este caso, creer; creer que el derecho ejercido apropiadamente puede superar las inequidades del mundo y ayudarnos a dejar atrás el testimonio de tantos y tantos vejámenes sufridos por otros o en carne propia o peor aún, propiciados por nosotros mismos.

Es entonces, que el saber jurídico tiene una función social pero varias misiones derivadas, el colaborar con la administración de justicia, acompañar y/o absolver dudas en la resolución de conflictos, propender por la defensa de los derechos humanos, aunque es de aclarar que esta no es una labor únicamente del derecho, sino que debe ser una tarea universal, de todas las profesiones, oficios, pensamientos y culturas, *más* dado que se trata de una profesión que entraña un riesgo social<sup>36</sup>, descansa en ella un desempeño especial como luchadora y escudera de la garantía de las más básicas prerrogativas del ser humano, necesarias para construirse como un todo integral.

La ley lo permea todo, desde el acto más insignificante hasta el más revolucionario, por ende, el derecho también. Esta es la razón de ser por la cual a veces los abogados nos consideramos “semidioses” y menospreciamos otras profesiones, porque la ley –y el derecho–, es el instrumento legítimo más fuerte que tiene una sociedad –el ilegítimo es la fuerza– dada su capacidad de luchar por las garantías vitales, pero también de hundirlas. Por ejemplo, el médico puede llegar a tener en sus manos la vida de las personas, el abogado lo hará con la libertad. Vida y libertad, dos de los derechos más importantes del ser humano, por lo menos, en un Estado social de derecho, de ahí que la labor sanitaria sea tan controlada como la jurídica.

Esa misión de actuar por los derechos humanos en la salud, requiere un abordaje interdisciplinar, es decir, los abogados no estamos solos; mediante el trabajo mancomunado con la medicina, la

---

36 MANUEL ATIENZA. “Sobre la ética de los abogados”, Universidad de Alicante, s. f., disponible en [<https://dfddip.ua.es/es/documentos/sobre-la-etica-de-los-abogados.pdf?noCache=1422624251985>].

bioética, la psicología, la ingeniería, el derecho tiene la tarea de hablar por esos grupos vulnerables y materializar la defensa de sus derechos en aras de cumplir con la función social que le da propósito, sensibilizando a los terceros acerca de la condición de ser humano antes de la de paciente, de la importancia del “otro”, de la innegable conexión entre los seres humanos, de la siempre presente dignidad.

En este punto, queremos referirnos a la afortunada intervención de la bioética, que comparte el espíritu del derecho para limitar las prácticas abusivas en aras del avance técnico científico, logrando la definición de unos principios que tienen la misma base de las leyes defensoras de los derechos humanos: no dañar, respetar, reconocer, hacer el bien, ser justo.

Esta, en una simbiótica y fructífera relación con el derecho, ha brindado herramientas clave para que lo jurídico cumpla su cometido en un campo del saber distinto al que tradicionalmente circunscribía su actuación, esto es el campo de los saberes de la salud o de los saberes tecnológicos que unidos han propiciado la creación de soluciones invaluable que dejaron atrás factores –antaño– considerados de riesgo, han curado enfermedades, han alargado las perspectivas de vida mundial.

La bioética marcó los derroteros para evitar que el hombre fuera tratado como una cosa en el marco de la experimentación científica, derroteros que fueron compartidos con el derecho al tener en común el interés de asegurar la dignidad humana.

Ahora, gracias a esa sinergia biojurídica, al trabajo de organismos internacionales de salud, la lucha categórica por la defensa de los derechos humanos y la humanización de la intervención clínica se tradujeron en una necesaria evolución de la relación médico-paciente que llevó a que además de los derechos de este último, se hablara además de los derechos del paciente terminal.

VI. HABILIDADES COMUNICATIVAS Y EMPÁTICAS PARA EL RELACIONAMIENTO Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LOS PACIENTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD: EDUCACIÓN JURÍDICA PARA EL TRATO HUMANIZADO

*A. Formación jurídica para el ejercicio empático del derecho: la formación humanizada y la humanización en la formación jurídica*

Decía DANIEL GOLEMAN<sup>37</sup>, que un notable porcentaje del éxito profesional reside no en las habilidades duras sino en las blandas.

Es un hecho notorio la considerable crisis en derechos humanos, en valores, en la conducta con perspectiva ética que vive la sociedad en la actualidad, donde elementos como el afán de lucro y la acumulación de riqueza tienen una papel protagónico en las agendas, lo que ha implicado adoptar la estrategia del “todo se vale”, deshumanizando el trato con el entorno y cosificando a los demás, fortaleciendo la creencia de que para ser exitoso, debemos ser fuertes y para ser fuertes, debemos ser despiadados.

Pero en ese camino se ha olvidado el valor de los demás y el merecimiento que todos tenemos de un trato respetuoso y dignificante, y los abogados no hemos sido ajenos a esa experiencia; la creencia del jurista implacable que destroza a la contraparte como fórmula ganadora, que olvida la condición humana de quien está al otro lado de la mesa de negociación, que demerita la efectividad de la búsqueda de una estrategia triunfal para todos ha cobrado popularidad, en particular cuando el “ojo público” está observando todo lo que hacemos, cosa que puede llegar a traducirse en éxitos o fracasos en la mira de la opinión pública de los medios, las redes sociales y los honorarios.

Los abogados corremos el riesgo que, en algún momento, dejemos de sentir tristeza o rabia por las injusticias, o de conmovernos

---

37 DANIEL GOLEMAN. *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*, México, D. F., Penguin Random House, 2022.

por el problema ajeno, llevando a deshumanizar el trato con el otro –e inclusive con el cliente o con el usuario del servicio–, quien puede llegar a verse como una fuente de ingresos o una “tarea más”.

Es en este punto donde la educación de calidad para cumplir la misión del abogado es trascendente, no solo porque el derecho cambia día a día, sino porque, además, en las manos del jurista está todo un andamiaje relacionado con la consecución de la justicia; pero esto no debe ser lo único que debemos entregar las universidades y los docentes, porque más que educación disciplinar, se demanda una formación en valores, en ejercicio ético del quehacer ocupacional, en trato respetuoso, en sentido propositivo, en lo que hoy se ha llamado “habilidades blandas”; la humanización en la formación jurídica se hace vital en un mundo cada vez menos empático, cada vez más acostumbrado a la trasgresión de derechos. Ya lo dijo JIMÉNEZ DE ASÚA: “El abogado debe saber derecho, pero principalmente debe ser un hombre recto”<sup>38</sup> y, en el caso de algo tan íntimo y “desnudante” como la salud y el sufrimiento, los juristas necesitamos hacer uso de una amalgama de habilidades jurídicas y “no jurídicas” como las comunicativas, para comprender la cuestión que nos está ocupando de manera integral a fin de usar nuestras fortalezas de manera constructiva y sensible.

*B. Pertinencia de la comunicación asertiva y la empatía para el relacionamiento y la defensa de los derechos de los pacientes: importancia de su fomento en la formación jurídica*

Partiendo de una base ética sólida que va a dar contenido deontológico a las actuaciones del abogado en ámbitos académicos, laborales –e incluso personales–, estas podrán fluir de mejor manera si es producto de una sinergia entre el saber y el sentir.

Las *hard skills* ayudan, en lo laboral, a “moverse” en el engranaje jurídico, a brindar información acompasada con la norma, a profe-

---

38 LUIS JIMÉNEZ DE ASÚA. *Enciclopedia Jurídica Omeba*, Buenos Aires, Omeba, 1980, p. 262.

rir decisiones con trasfondo disciplinar, y en lo personal, pueden ser germen de prestigio, de experimentar una sensación de éxito, de realización personal del proyecto de vida.

Las *soft skills/power skills* alusivas a las emociones, ayudan a administrar la conducta, a relacionarse con el entorno, a resolver problemas de forma más simple, facilita la comprensión del sentido de las opiniones ajenas y la aceptación de ideas que disienten de las propias<sup>39</sup>, por ende su utilidad va mucho más allá del campo ocupacional, trascendiendo en todos los aspectos de la vida de quien decida cultivarlas, sin embargo formar a los juristas en esas competencias será complejo si el docente que lo hace carece de ellas, en particular si se tiene en cuenta que tal vez no identifica su necesidad o si posiblemente no las recibió en su experiencia académica, lo que dificultará transmitirle sensibilidad al respecto.

Obedeciendo a la naturaleza de una ciencia social y humana, la tarea del abogado implica el relacionamiento con otros, la exposición, el convencimiento, la ilustración, el análisis, pero cuando se trata de asuntos que tienen una sensibilidad especial subyacente, la explicación será recibida de manera más asertiva acudiendo a un lenguaje sencillo, sin “ínfulas” de autoridad, con paciencia y respeto pero sin mentir para lo cual es útil procurar “ponerse en la situación del otro” con una perspectiva de “tratarlo como el profesional desearía ser tratado”, escenario en el que la cortesía es un ingrediente que, de entrada, puede abrir las puertas para un diálogo en el que el paciente y/o su familiar se sientan valorados independiente de su condición social o clínica, todo ello fundado en un ecosistema de integridad y honestidad.

En el relacionamiento con los pacientes, deben ir de la mano el ser personal del abogado con el del profesional; no es una tarea sencilla, porque tratar con el enfermo –especialmente el crítico– re-

---

39 LUISA FERNANDA ECHEVERRÍA KING, TANIA LAFONT CASTILLO y JOHANNA PINEDA PORTACIO. “Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables”, *Horizonte Educativo*, vol. 50, n.º 3, 2020, pp. 217 a 254, disponible en [<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/126>].

cuerda lo efímero de la condición humana, evidenciando a su vez lo pasajero que también puede ser el éxito, el dinero y el poder. Es decir, moverse en el ámbito de lo clínico saca de contexto a un jurista porque, así como muestra a pacientes y familias empoderadas –así como resignadas–, también lo acerca a la realidad de la muerte y de los avatares del servicio de salud; es un escenario de caos distinto de aquel para el cual fue formado en las aulas de clase.

Lo anterior no es sorpresa; históricamente hablar de la enfermedad y el deceso es un tabú, y el enfermo y desahuciado es visto como un paria<sup>40</sup>.

Pero la identificación de esas habilidades como parte necesaria del ser abogado, no es nueva, a pesar de sus debilidades y amenazas.

Algunos de los mandamientos del abogado del uruguayo COUTURE<sup>41</sup>, que datan de mediados del siglo xx, ya ahondaban en varias habilidades blandas, una de ellas, invitando a que “concluido el combate, olvidad tan pronto tu victoria como tu derrota” porque “si en cada batalla fuera cargada tu alma de rencor, llegará un día en que la vida será imposible para ti”, lo que no habla de otra cosa sino a la inteligencia emocional de reponerse a los fracasos y disfrutar las victorias, pero también reponerse de aquellos y aprender de ambos, dando muestras de adaptabilidad al cambio y tolerancia a la frustración.

El deber de “pensar” el derecho ahora va más allá, dejando atrás el análisis del caso ante la norma y extendiéndolo a meditar –como parte de la estrategia profesional– las distintas afectaciones involucradas en el asunto; el de trabajar apuntando a la responsabilidad y al compromiso; la lealtad como un mandamiento que emula el sentido ético y la confiabilidad; la tolerancia que invita a respetar las ideas de los demás aunque no concuerden con las propias; la paciencia no solo para obtener resultados sino también para conducirse en aquellos escenarios que así lo demandan, como alusivo al acompañamiento o resolución de dudas que plantea el paciente

---

40 GISELA FARIAS. *Muerte voluntaria. Sedación, suicidio asistido, eutanasia*, Buenos Aires, Astrea, 2007.

41 EDUARDO JUAN COUTURE. *Mandamientos del abogado*, Buenos Aires, Depalma, 1949.

y/o el usuario y, por supuesto, el amar la profesión entendiéndola no como una fuente esencialmente de lucro o prestigio sino como un nicho de servicio y consejo, no importa el ámbito ocupacional en que se desempeñe el abogado.

Así, con independencia de que el tópico de las “habilidades blandas” esté en tendencia, lo cierto es que desde hace más de medio siglo ya existen como sutiles imperativos éticos y deontológicos del ejercicio jurídico de modo que también llevan un tiempo considerable en la mira de las actividades formativas, lo que hace pensar que si bien llegasen a estar presentes en los planes de carrera, estos no necesariamente se traducen como visibles en la experiencia laboral, como se deduce de lo expuesto por el mercado<sup>42</sup>.

## CONCLUSIONES

Es así como en el marco concreto de la defensa de los derechos humanos de los pacientes, especialmente los más vulnerables, el jurista debe balancear la férrea tarea de luchar por su garantía con la manera en que se relaciona con ellos, cuya interacción con el abogado puede facilitar o dificultar su ya compleja situación, competencias que deberían forjarse en el alumno en términos de lenguaje, trato, sentido, prudencia y respeto, pero también sensibilizándolo acerca de la importancia de “empatizar” más no “apropiarse” de las complejas situaciones que viven los pacientes, como lo invita el mandamiento “Olvida” de COUTURE<sup>43</sup>, en aras de evitar una auténtica crisis emocional.

El derecho es una herramienta tan rica que se hace capaz de llegar a los confines de cualquier ciencia o actividad con la que aparentemente no tiene relación alguna en aras de cumplir con su finalidad y funciones. Fue hábil para entender el sentimiento del

---

42 KATE DAVIDSON. “Las empresas enfrentan una escasez de ‘habilidades blandas’ a la hora de contratar”, *The Wall Street Journal*, 27 de septiembre de 2016, disponible en [<https://www.wsj.com/articles/SB11392544641059433409904582340382544834796>].

43 EDUARDO JUAN COUTURE. *Mandamientos del abogado*, Buenos Aires, Depalma, 1949.

enfermo, aprender de lo que conforma su relación con el médico y transformar sus tradicionales concepciones, para dar lugar al estudio y consolidación de los derechos humanos de los pacientes.

Es esta un área del saber jurídico que, a diferencia de otras más acostumbradas, debe estar dotada de calidez como todo aquello que tiene que ver con derechos humanos, porque en el que va a morir las vulnerabilidades pueden ser muchas y las voces pueden ser pocas, porque la resignación ante su situación hace que, en ocasiones, el servicio de salud lo haga a un lado y reenfoque sus esfuerzos en el siguiente, o porque quienes deberían estar a su lado para apoyarlo en ese difícil trance, no lo están.

Ahí que el derecho tiene una función relevante y el abogado cumple un papel vital, porque a veces al paciente esto es solo lo que le queda como compañía.

## REFERENCIAS

ATIENZA, MANUEL. "Sobre la ética de los abogados", Universidad de Alicante, s. f., disponible en [<https://dfddip.ua.es/es/documentos/sobre-la-etica-de-los-abogados.pdf?noCache=1422624251985>].

CARDONA, ANDRÉS OCTAVIO. "Habilidades blandas son clave para convertirse en socio de un bufete", *Diario La República*, 22 de junio de 2018, disponible en [<https://amp.larepublica.co/especiales/dia-del-abogado/como-ser-socio-de-una-firma-de-abogados-en-colombia-2741048>].

CIMATTI, BARBARA. "Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises", *International Journal for Quality Research*, vol. 10, n.º 1, 2016, pp. 97 a 130, disponible en [<http://ijqr.net/journal/v10-n1/5.pdf>].

COLOMBO, DANIEL. "Qué son las 'power skills' y cuáles son las 5 habilidades más buscadas para trabajar", *Forbes Argentina*, 19 de mayo de 2022, disponible en [<https://www.forbesargentina.com/liderazgo/que-son-power-skills-cuales-son-5-habilidades-mas-buscadas-trabajar-n16108>].

- CORRALES PÉREZ, ALEJANDRA; NAYELY K. QUIJANO LEÓN y ELÍAS ALFONSO GÓNGORA CORONADO. “Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 22, n.º 1, 2017, pp. 58 a 65, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-701 de 28 de noviembre de 2017, M. P.: ALBERTO ROJAS RÍOS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-701-17.htm>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-262 de 15 de julio de 2022, M. S.: JOSÉ FERNANDO REYES CUARTAS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/T-262-22.htm>].
- COUTURE, EDUARDO JUAN. *Mandamientos del abogado*, Buenos Aires, Depalma, 1949.
- CUADRA MARTÍNEZ, DAVID J.; PABLO J. CASTRO y MARÍA T. JULIÁ. “Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas”, *Formación Universitaria*, vol. 11, n.º 5, 2018, pp. 19 a 30, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062018000500019&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500019&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].
- DAVIDSON, KATE. “Las empresas enfrentan una escasez de ‘habilidades blandas’ a la hora de contratar”, *The Wall Street Journal*, 27 de septiembre de 2016, disponible en [<https://www.wsj.com/articles/SB11392544641059433409904582340382544834796>].
- DEAN, SUSAN A. y JULIA I. EAST. “Soft skills needed for the 21st-Century workforce”, *International Journal of Applied Management and Technology*, vol. 18, n.º 1, 2019, pp. 17 a 32, disponible en [<https://scholarworks.waldenu.edu/ijamt/vol18/iss1/5/>].
- Decreto 196 de 12 de febrero de 1971, “Por el cual se dicta el estatuto del ejercicio de la abogacía”, *Diario Oficial* n.º 33.255, del 10 de marzo de 1971, disponible en [<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1044523>].
- DWORKIN, RONALD. *Life’s dominion: An argument about abortion, euthanasia, and individual freedom*, Nueva York, Vintage Editions, 1994.

- ECHEVERRÍA KING, LUISA FERNANDA; TANIA LAFONT CASTILLO y JOHANNA PINEDA PORTACIO. "Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables", *Horizonte Educativo*, vol. 50, n.º 3, 2020, pp. 217 a 254, disponible en [<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/126>].
- ESPINOSA TORRES, PATRICIA. "Grupos vulnerables y cambio social", *Quórum*, año IV, n.º 72, 2000.
- FARIAS, GISELA. *Muerte voluntaria. Sedación, suicidio asistido, eutanasia*, Buenos Aires, Astrea, 2007.
- GALANTER, MARC. "Why the 'haves' come out ahead: Speculations on the limits of legal change", *Law & Society Review*, vol. 9, n.º 1, 1974, pp. 95 a 160.
- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO y MARÍA ADELAIDA CEBALLOS BEDOYA. *La profesión jurídica en Colombia: falta de reglas y exceso de mercado*, Bogotá, Dejusticia, 2019, disponible en [<https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2019/08/La-Profesio%CC%81n-Juri%CC%81dica-En-Colombia.pdf>].
- GOLEMAN, DANIEL. *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*, México, D. F., Penguin Random House, 2022.
- JIMÉNEZ DE ASÚA, LUIS. *Enciclopedia Jurídica Omeba*, Buenos Aires, Omeba, 1980.
- LÓPEZ MEDINA, JUAN CAMILO. "¿Tengo un caso? Análisis de las interacciones entre los clientes y abogados de un consultorio jurídico en Bogotá" (tesis de doctorado), Bogotá, Universidad de los Andes, 2020, disponible en [<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/f7c24d36-8140-46af-b6d3-11a19e5ce2c1>].
- LÓPEZ Y GARCÍA DE LA SERRANA, JAVIER. "Competencias y habilidades comunicativas del letrado en el proceso", en NIEVES ORTEGA PÉREZ, LUIS ÁNGEL TRIGUERO MARTÍNEZ, BELÉN IBOLEÓN SALMERÓN, SELINA SERRANO ESCRIBANO y SARA MUÑOZ GONZÁLEZ (eds.). *El poder de la comunicación. Claves de la comunicación estratégica en los espacios jurídico y político*, Madrid, Dikynson, 2016, pp. 123 a 134.

- LORENZETTI, RICARDO. "Acceso a la justicia de los sectores vulnerables", en MINISTERIO PÚBLICO DE LA DEFENSA. *Defensa pública: garantía de acceso a la justicia*, Buenos Aires, Defensoría General de la Nación, 2008, pp. 61 a 74, disponible en [<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r26687.pdf>].
- MANN, CHARLES RIBORG. *A study of engineering education*, Nueva York, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1918, disponible en [[https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study\\_of\\_Engineering\\_Educ.pdf](https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf)].
- MANTILLA CASTELLANOS, LEONARDO. *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor*, Bogotá, Fe y Alegría, 2002.
- NATIONAL SOFT SKILLS ASSOCIATION. "The soft skills disconnect", 13 de febrero de 2015, disponible en [<https://www.nationalsoftskills.org/the-soft-skills-disconnect/>].
- PARRA, NICOLÁS. "Humanizando el derecho", *Ámbito Jurídico*, 5 de agosto de 2015, disponible en [<https://www.ambitojuridico.com/noticias/educacion-y-cultura/humanizando-el-derecho>].
- PÉREZ CONTRERAS, MARÍA DE MONTSERRAT. "Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, n.º 113, 2005, pp. 845 a 867, disponible en [<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3843>].
- PÉREZ VINACCIA, VERÓNICA. "De soft skills a power skills: la importancia de estas habilidades", *LinkedIn*, 6 de octubre de 2022, disponible en [<https://www.linkedin.com/pulse/de-soft-skills-power-la-importancia-estas-habilidades-perez-vinaccia/>].
- QUARANTA, NICOLÁS. "La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo", *Enfoques*, vol. 31, n.º 1, 2019, pp. 21 a 46, disponible en [<https://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/issue/view/131>].
- ROBLES, MARCEL M. "Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace", *Business and Professional Communication Quarterly*, vol. 75, n.º 4, 2012, pp. 453 a 465.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. *Human Rights and Constitution Making*, Nueva York, Naciones Unidas, 2018, disponible en [[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ConstitutionMaking\\_EN.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ConstitutionMaking_EN.pdf)].

VAN-DER HOFSTADT ROMÁN, CARLOS J. *El libro de las habilidades de comunicación*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos, 2005.

VILLALBA BERNIÉ, PABLO DARÍO. “Los derechos humanos como factor para la humanización de la ciencia jurídica”, *Criterios*, vol. 12, n.º 2, 2019, pp. 53 a 84, disponible en [<https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/5004>].

ZAFRA VALVERDE, JOSÉ. *El derecho como fuerza social*, Navarra (España), Eunsa, 2001.



**CAPÍTULO SEGUNDO**  
**UN MODELO CLÍNICO PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO BASADO**  
**EN ALIANZAS CON ORGANIZACIONES SOCIALES.**  
**LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CASO DE LA ARTICULACIÓN**  
**ENTRE CLIAS Y ORGANIZACIONES DE PERSONAS LGBTIQ+<sup>44</sup>**

ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO<sup>45</sup>

INTRODUCCIÓN

La transformación social en los procesos educativos es una cuestión que ha surgido en la reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social como el colombiano. También ha sido una cuestión la pregunta sobre las potencialidades y límites del uso del derecho para la transformación social. Con base en estas cuestiones, en las aulas de las facultades de derecho existen miradas críticas que invitan a los estudiantes a cuestionarse el papel del sistema jurídico en la perpetuación y superación de las injusticias sociales.

---

44 Producto derivado del proyecto de investigación “La enseñanza del derecho: Una propuesta de competencias para la transformación social, a partir del derecho, la educación y la bioética en la Universidad Militar Nueva Granada”, código INV-DER-3442 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), vigencia 2021-2022.

45 Abogado de la Universidad de Antioquia, Magíster en Derecho y Doctor en Derecho de la Universidad de los Andes. Profesor de Carrera Universidad Militar Nueva Granada. E-mail [[robinson.sanchez@unimilitar.edu.co](mailto:robinson.sanchez@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-2343-3637>].

En el desarrollo de estas reflexiones ha surgido la literatura sobre educación jurídica clínica, que por un lado ha propuesto una relectura de los enfoques pedagógicos de la enseñanza del derecho para pensarse una formación jurídica basada en el estudio y trámite de casos reales. Pero, además, en su práctica ha implicado una reflexión sobre la posibilidad de transformación social en la selección de esos casos, pues ha estado mediada por la necesidad de responder a las demandas de asesoría jurídica de comunidades con alto grado de vulnerabilidad social.

A partir de ahí, se han definido diferentes modelos clínicos para la enseñanza del derecho. En Colombia, los mismos se han estructurado a partir de dos procesos: 1) El realizado por los consultorios jurídicos de las universidades en los que principalmente se trabajan problemas jurídicos de carácter individual de personas con vulnerabilidad económica; 2) El trabajo de las clínicas de derecho de interés público que se han enfocado en la identificación de problemas estructurales del derecho ligados a reivindicaciones sociales como el medio ambiente, la violencia basada en el género, los derechos de las personas privadas de la libertad, las personas migrantes, entre otros.

Con esta trayectoria surgió la idea de crear la Clínica Legal de Investigación y Acción Social –CLIAS– en la Facultad de Derecho sede Campus de la Universidad Militar Nueva Granada, con el propósito de ofrecer una clínica legal que pudiera pensarse problemas estructurales del derecho, en la cual los estudiantes encuentren un espacio significativo de aprendizaje y la sociedad tenga una oportunidad de superación de algunas injusticias sociales. Muy pronto se acordó trabajar derechos de las personas LGBTIQ+ considerando tres cosas: 1) Los importantes retos para el derecho que conlleva la protección jurídica de la orientación sexual, la identidad y expresión de género y las características sexuales –OSIEGC–; 2) El déficit de asistente jurídica de esta población, pese al esfuerzo de algunas organizaciones sociales por fortalecer sus áreas jurídicas; 3) La trayectoria como activista por los derechos de las personas LGBTIQ+ del docente líder de CLIAS y autor de este capítulo.

También se acordó realizar este trabajo a partir de alianzas con organizaciones sociales LGBTIQ+, considerando: 1) que ellas tenían los casos de personas LGBTIQ+ que requerían asesoría legal; 2) que era una oportunidad para fortalecer sus tácticas de movilización legal; y 3) que existían unas relaciones previas entre algunas organizaciones de personas LGBTIQ+ y el autor de este texto y docente líder de CLIAS.

En este marco, surge la pregunta sobre los fundamentos teóricos que sustenta las alianzas de CLIAS con las organizaciones LGBTIQ+ como una herramienta de posibilidad para fortalecer este modelo clínico. Este capítulo responde dicha pregunta a partir de la revisión de la literatura sobre sobre activismo y academia, educación clínica en derecho y movilización legal desde una perspectiva LGBTIQ+, la cual es enriquecida con la experiencia propia del autor del texto como docente líder de CLIAS y como activista por los derechos de las personas LGBTIQ+.

Así, este capítulo consta de dos partes. La primera explora la literatura sobre activismo y academia como una posibilidad para fortalecer los modelos clínicos. El segundo describe la experiencia propia de la creación de CLIAS y sus alianzas con el movimiento LGBTIQ+. Con ello se espera contribuir a la reflexión sobre las oportunidades de la educación legal clínica y la literatura sobre educación y transformación social.

## I. RELACIONES ACTIVISMO Y ACADEMIA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CLÍNICA LEGAL

La relación entre academia y activismo es una reflexión constante entre quienes, desde escenarios académicos, intentan hacer reflexiones sobre el estado de la sociedad y proponen soluciones para mejorarlo. Esta tensión no se limita al debate de los metodólogos en las ciencias sociales, en las que se hace evidente la necesidad de reconocer los sesgos políticos e ideológicos de los investigadores al tiempo que se busca satisfacer alguna pretensión de imparcialidad en la comunidad académica. De lo que se habla acá es del rol que juega la posición política del investigador en la vida social más allá

de las universidades, en cómo el investigador social también es un actor político que participa en diferentes instancias de decisión en la sociedad. Se refiere a esa bifurcación de la que habla BLOMLEY<sup>46</sup> cuando reconoce en su propia actividad la conexión permanente que explica en el aula sobre la política y la teoría, y que se expresa cuando reconoce su inserción en una académica bien establecida, al tiempo que participa de manera creciente en espacios políticos por fuera de la universidad como la organización vecinal y la emisora comunitaria local.

La experiencia sobre bifurcación de BLOMLEY inspiró la creación e implementación de la CLIAS en la Universidad Militar Nueva Granada, pues este modelo clínico surge de la necesidad de conectar la teoría y praxis jurídica en un contexto de vulnerabilidad social en el que el derecho puede jugar un papel de transformación. Al explorar esta idea, se identificó la riqueza de trabajar con organizaciones de personas de los sectores LGBTIQ+ considerando tres oportunidades: 1) Los interesantes ejercicios de movilización legal de las personas LGBTIQ+ que ha propiciado discusiones estructurales sobre las instituciones jurídicas que han sido motivo de estudio en las aulas (matrimonio y adopción de parejas del mismo sexo, reconocimiento jurídico de la identidad de género, la ruptura de las lecturas binarias sobre el género, entre otras); 2) La debilidad de muchas organizaciones de personas LGBTIQ+ para satisfacer las demandas de asistencia jurídica de esta población; 3) La experiencia como activista por los derechos de personas LGBTIQ+ del autor de este texto, quien lideró el proceso de creación de la CLIAS.

### *A. El tránsito entre el activismo y la academia*

La creación de la CLIAS y su alianza con las organizaciones de personas LGBTIQ+, constituyeron a su vez dos oportunidades para el autor de este texto como docente líder de la clínica legal: 1) Permite traer a la conversación académica las apuestas que como activista

---

46 NICHOLAS K. BLOMLEY. "Activism and the academy", *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 12, n.º 4, 1994, pp. 383 a 385.

LGBTIQ+ venía impulsando en diferentes organizaciones sociales, en un contexto en el derecho ha jugado fundamental en las agendas de este movimiento social; 2) Permite reconocer el valor académico de esa experiencia como activista LGBTIQ+, en la medida que dicha experiencia facilita la comprensión del fenómeno social que se ha estudiado en el trabajo de la CLIAS en su alianzas con organizaciones de personas LGBTIQ+. Estos dos planteamientos se alinean con lo que la literatura ha reflexionado sobre la relación entre activismo y academia, en especial aquella que ha cuestionado la existencia de fronteras impenetrables entre ambas esferas y ha planteado posibilidades de tránsito entre ambas<sup>47</sup>.

Esta literatura ha reflexionado sobre los desafíos que el binarismo activismo/academia implica para el investigador, reconociendo que la existencia entre la frontera de ambas esferas ayuda a tramitar dilemas éticos y analíticos durante la investigación. Pero reconocen que dichas fronteras no se pueden establecer de manera rígida y acrítica, pues dichas fronteras en muchos casos pueden resultar difusas, por lo que se hace necesario encontrar posibilidades de disrupción a dicho binarismo. Así, MAXEY referencia que al realizar su doctorado le resultaba imposible distanciarse de las comunidades con las que estaba trabajando, pues conservaba con ellas una precedente y compleja serie de relaciones a diferentes niveles que resultaron esenciales para realizar su trabajo de campo, por lo que afirma que: “mi reflexión crítica sobre el progreso de mi investigación y mi posición me ha llevado a cuestionar seriamente la validez de tales límites prescriptivos y esquemáticos”<sup>48</sup>, como una crítica desde su experiencia a frontera propia del binarismo activismo/academia.

Esta experiencia, por supuesto, permite explicar las alianzas de la CLIAS con organizaciones de personas LGBTIQ+ como la Corporación FEMM, la Fundación GAAT, la Corporación Opción por Dere-

---

47 BERTIE RUSSELL. “Beyond activism/academia: militant research and the radical climate and climate justice movement(s)”, *Area*, vol. 47, n.º 3, 2015, pp. 222 a 229.

48 IAN MAXEY. “Beyond boundaries? Activism, academia, reflexivity and research”, *Area*, vol. 31, n.º 3, 1999, p. 203.

cho a Ser y el Deber de Hacer y la Fundación Ayllú Familias Transmaculinas. pues este autor y docente líder de la clínica legal había construido de manera precedente relaciones con quienes lideraban estas organizaciones sociales como compañero en el activismo. Dichas relaciones no solo generaron un ambiente de confianza suficiente para la construcción de las alianzas, sino también que facilitó la discusión sobre el tipo de apoyo jurídico que la CLIAS podría prestar a partir de una mejor comprensión de los problemas de discriminación por orientación sexual e identidad de género y de las agendas de dichas organizaciones.

Sobre la disrupción del binarismo activismo/academia, MAXEY plantea que “las posiciones teóricas y la forma en que relacionamos nuestro trabajo, por ejemplo, pueden formar parte de nuestro activismo”<sup>49</sup>. Así, la CLIAS ha sido una oportunidad para continuar haciendo activismo. Por ejemplo, en la alianza con la Corporación FEMM, la CLIAS ha participado en la creación de la Veeduría Ciudadana a la Política Pública LGBTI Nacional, poniendo la implementación de dicha política en la agenda pública. Ello ha implicado la producción de documentos jurídicos como derechos de petición y acciones de tutela, pero también el diseño de acciones de incidencia ante diferentes ministerios, foros virtuales, ciclos de talleres y un tribunal de la política pública LGBTI nacional para visibilizar la falta de implementación de la misma.

Dicha disrupción también puede ocurrir como un tercer espacio entre la academia y el activismo, en el que, a partir del compromiso crítico, la investigación se convierta en un proyecto personal y reflexivo de resistencia<sup>50</sup>. Lo que ha permitido posicionar también las reivindicaciones LGBTIQ+ dentro de la universidad a través de eventos académicos y proyectos de investigación. Por ejemplo, del docente líder de CLIAS y autor de este capítulo ha presentado dos proyectos de investigación sobre derechos de personas LGBTIQ+ en la convocatoria interna de la Universidad, ha incluido la perspectiva

---

49 Ídem.

50 MAXEY. “Beyond boundaries? Activism, academia, reflexivity and research”, cit., p. 202.

OSIEGCS en otros proyectos de investigación y ha sido tutor de estudiantes de CLIAS en al menos tres proyectos de iniciación científica sobre estos derechos.

Por otra parte, FLOOD, MARTIN y DREHER plantean que la academia puede ser un espacio para el activismo al menos en cuatro vías: 1) como un medio para producir conocimiento que posibilite un cambio social progresivo; 2) como un medio para llevar a cabo investigaciones que implican un cambio social en sí mismo; 3) como un sitio para el desarrollo de estrategias progresivas de enseñanza y aprendizaje; y 4) como una institución cuyas relaciones de poder pueden ser desafiadas y reconstruidas<sup>51</sup>. Estas acciones se han desarrollado a través de la CLIAS, como se dijo, en la elaboración de proyectos de investigación y la realización de eventos académicos. Sin embargo, también vale destacar que dicho trabajo permitió la inclusión de una perspectiva OSIEG en la discusión de un protocolo de violencias basadas en el género en la Universidad Militar Nueva Granada, que aún está en proceso de aprobación.

BLOMLEY trata de reflexionar sobre la difusión de estas fronteras adentro y afuera de la universidad, encontrando que en la universidad esta disrupción se da con la labor del intelectual profesional opositor, que hace un trabajo político desde su posición en la academia o en el proceso de construcción de agrupaciones críticas dentro de la misma, que hacen de manera colectiva este trabajo político. Por fuera de la universidad, dicha disrupción se da con la intervención crítica directa de los intelectuales en el discurso cívico y el debate público y con el trabajo del intelectual como un catalizador orgánico crítico, es decir, aquel que logra fusionar lo mejor de la vida de la mente desde dentro de la academia con lo mejor de las fuerzas organizadas para alcanzar una mayor democracia y libertad desde fuera de ella<sup>52</sup>. Esto viene ocurriendo en el caso de la CLIAS y sus alianzas, incorporando un debate sobre los derechos

---

51 MICHAEL FLOOD, BRIAN MARTIN y TANJA DREHER. "Combining academia and activism: Common obstacles and useful tools", *Australian Universities Review*, vol. 55, n.º 1, 2013, disponible en [<https://www.bmartin.cc/pubs/13aur.pdf>], p. 17.

52 BLOMLEY. "Activism and the academy", cit., p. 385.

de las personas LGBTQ+ en la universidad, mientras se fortalecen teóricamente ejercicios de movilización social como el de la Veeduría Ciudadana a la Política Pública Nacional LGBTQ+ respecto del debate sobre el déficit de participación que se ha identificado en la construcción e implementación del Decreto 762 de 2018<sup>53</sup> que le dio vida a esta política.

Se hace necesario reconocer, que sobre este posicionamiento político del investigador en la relación entre academia y activismo, la aproximación feminista ha sido especialmente ilustrativa y ejemplarizante para el tipo de trabajo que se empezó a realizar con la clínica jurídica que se está construyendo gracias a las relaciones desarrolladas antes y después de la tesis doctoral. Pues como bien lo reconoce ALPÍZAR GUERRERO<sup>54</sup>, en los ambientes académicos se silencian a los sujetos subalternos, por lo que se hace necesario la incorporación de metodologías que permitan los diálogos con grupos e individuos que han sufrido una terrible violencia, buscando fugas que permitan romper con esas dicotomías que nos impiden hablar desde las formas en que construimos nuestros agenciamientos políticos.

A partir de ahí, CIRIZA<sup>55</sup> reconoce cómo la doble pertenencia de algunas feministas a organizaciones sociales y universidades en Mendoza, Argentina, favoreció la creación de cursos, eventos académicos y líneas de investigación en temas como el aborto, la ciudadanía de las mujeres, entre otros, e igualmente recuerda cómo

---

53 Decreto 762 de 7 de mayo de 2018, “Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas”, *Diario Oficial* n.º 50.586, del 7 de mayo de 2018, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034961>].

54 MARIANA ALPÍZAR GUERRERO. “Silencios, fricciones y resistencias en los espacios cotidianos de activismo y academia: una propuesta de agenciamiento político feminista”, *Anuario Centro de Investigación y Estudios Políticos*, n.º 7, 2016, pp. 84 a 99, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciep/article/view/30236/30214>].

55 ALEJANDRA CIRIZA. “Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza”, *Descentrada*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 1 a 21, disponible en [<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe004>].

la discusión de literatura feminista en las universidades permitió el surgimiento de organizaciones feministas o *queer*. Así mismo, FERNÁNDEZ HASAN crea un diálogo con “activistas que transitan por los bordes de la academia aportando a la discusión política del movimiento”<sup>56</sup>, lo que permite no solo visibilizar sus reivindicaciones políticas, sino también reconocer sus aportes epistemológicos con una mirada local.

En Colombia, un ejercicio similar se puede encontrar en la compilación de GILL y PÉREZ, en el que recogen una serie de reflexiones sobre los estudios de género en el país en un proyecto editorial que surge de la celebración de los 20 años de la creación del Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo que daría origen a la Escuela de Estudios de Género en la Universidad Nacional. En este texto reconocen los aportes de este programa a la discusión teórica y académica de los estudios feministas y de género, así como a las luchas sociales y políticas de quienes han participado en movimientos sociales y organizaciones feministas, en tanto que “muchas personas han encontrado allí herramientas de conocimiento y estímulo para transformar sus vidas, su forma de ver el mundo, su actividad política o social”<sup>57</sup>.

Este texto, recoge la experiencia de MARTÍNEZ LONDOÑO en el Semillero de Investigación en Historia, Género y Política –SHGP– de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Dicho texto surge como desarrollo de su tesis doctoral, en la que entrevistó a activistas feministas en tres ciudades del país, y tras relatar su historia, reconoció que tenía algo que decir al respecto, por lo que decidió contar la historia de este semillero considerando que “al terminar la lectura de este ejercicio histórico y narrativo en primera persona, me pregunté qué tendría yo que decir de mi trayectoria feminista y de

---

56 VALERIA FERNÁNDEZ HASAN. “Feminismos del Sur: academia/activismo, núcleos de sentido en tránsito”, *Reviise - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 11, año 11, 2018, disponible en [<https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/231>], p. 135.

57 FRANKLIN GIL HERNÁNDEZ y TANIA CRISTINA PÉREZ BUSTOS (comps). *Feminismos y estudios de género en Colombia: un campo académico y político en movimiento*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2018, p. 11.

los momentos y espacios en los que esta ha sucedido en colectivo”<sup>58</sup>. Decide relatar su participación en aquel semillero de investigación “para recordar y ofrecer una versión de lo que se vivió allí”<sup>59</sup>.

El SHGP es descrito por MARTÍNEZ LONDOÑO como un espacio que articula la academia y el activismo, que surge del recorrido teórico que se inició con la participación de los futuros integrantes del semillero en un curso electivo de posgrado llamado “Feminismos: la diferencia de los sexos y el género en los movimientos sociales, el pensamiento político y la reflexión académica, siglos XVIII-XXI” y de una decisión colectiva de “hacer algo en la universidad” y “no quedarnos quietas” ante la discusión el Proyecto de Acto Legislativo 06 de 2011, por medio del cual se buscaba prohibir el aborto en todos los casos, de donde surge la idea de hacer una campaña y la articulación con otros espacios estudiantiles feministas de la universidad.

Dicha historia se asemeja mucho al planteamiento que estaba haciendo en el proceso de construcción de una clínica jurídica en la Universidad Militar Nueva Granada. En el proceso de definición de los casos, rápidamente surgieron las reivindicaciones de personas trans como consecuencia de la aproximación teórica sobre los estudios trans, la movilización legal y la protección multinivel de derechos humanos que el autor de este texto venía desarrollando en su trabajo académico y de sus contactos con organizaciones sociales de personas LGBTI, establecidos durante su activismo por los derechos de las personas de esta comunidad.

Esto, porque para las personas LGBTIQ+ y la relación entre academia y activismo resulta de gran importancia considerando que muchas organizaciones LGBTIQ+ tuvieron un desarrollo en ámbitos universitarios. Ese es el caso del trabajo de LEÓN ZULETA, que en la Universidad de Antioquia pudo impulsar un periódico llamado *El Otro* y el denominado Movimiento de Liberación Homosexual en

---

58 JULIANA MARTÍNEZ LONDOÑO. “Semillero en historia, género y política: activismo, academia y encuentros”, en FRANKLIN GIL HERNÁNDEZ y TANIA CRISTINA PÉREZ BUSTOS (comps). *Feminismos y estudios de género en Colombia: un campo académico y político en movimiento*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2018, p. 258.

59 Ídem.

Colombia, como precursores, junto con otras personas e iniciativas, del movimiento LGBTIQ+ del país<sup>60</sup>.

La relación entre academia y activismo también ha sido documentada en una serie de artículos aparecidos en *LES Online* en 2011, en el que varios autores reflexionan sobre sus propias experiencias como académicos y activistas. Allí, SILVA y FERREIRA<sup>61</sup> exploraban la invisibilidad de los activismos LGBTIQ+ en la academia portuguesa, en una apuesta clara por la visibilidad de las reivindicaciones de las personas LGBTIQ+ en la intersección academia/activismo como una manera de contribuir a la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ+. Por su parte, RODRIGUES<sup>62</sup> que pese a la insistencia de las limitaciones, dificultades y conflictos que pueden surgir de la intersección de la participación en asociaciones y el trabajo que hacemos como investigadores, también es importante reconocer sus potencialidades en tanto que esta intersección permite construir ciencia a partir de un conocimiento profundo del contexto en que se otorga significado a dicha ciencia, es decir, se permite la construcción de un conocimiento situado al tiempo que se puede aportar al activismo planteamientos científicos.

En Colombia han sido ilustrativos los aportes de MAURICIO ALBARRACÍN CABALLERO en sus reflexiones sobre activismo y movilización legal en temas el reconocimiento de las parejas del mismo sexo o en la ley de víctimas, enriquecidas por su paso en organizaciones sociales y escenarios académicos<sup>63</sup>. Lo propio se puede decir

---

60 JUAN RICARDO URREGO VELÁSQUEZ, ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO y PAUL JOHNNY OSPINA URREGO. *De leones y mariposas: una historia de vida para el movimiento de la diversidad sexual en Colombia*, Medellín, Corporación El Solar, 2005.

61 MARIA JOÃO SILVA y EDUARDA FERREIRA. "Activismo e academia: visibilidades múltiplas", *LES Online*, vol. 3, n.º 1, 2011, pp. 42 a 50.

62 LILIANA RODRIGUES. "Compromisso social pela causa LGBT: activismo e academia", *LES Online*, vol. 3, n.º 1, 2011, pp. 38 a 41.

63 MAURICIO ALBARRACÍN CABALLERO. "Corte Constitucional y movimientos sociales: el reconocimiento judicial de los derechos de las parejas del mismo sexo en Colombia", *SUR. Revista Internacional de Derechos Humanos*, vol. 8, n.º 14, 2011, disponible en [<https://sur.conectas.org/es/corte-constitucional-y-movimientos-sociales/>], p. 7.

de JOSÉ FERNANDO SERRANO<sup>64</sup>, CAMILA ESGUERRA y ALANIS BELLO<sup>65</sup>, y de los aportes de NANCY PRADA y PABLO BEDOYA, entre otros<sup>66</sup>, quienes han logrado dotar de reconocimiento académico las voces de las personas LGBTIQ+ sobre el cuerpo, las políticas públicas y el impacto del conflicto armado interno en Colombia.

## II. LAS ALIANZAS DE LA CLIAS COMO OPORTUNIDAD PARA UNIR LA ACADEMIA Y EL ACTIVISMO HACIA LA MOVILIZACIÓN LEGAL

Como se ha dicho, desde que se exploró la posibilidad que la CLIAS estableciera alianzas con organizaciones sociales para poder identificar problemas estructurales del derecho y los casos que permitieron el trámite de las discusiones de dichos problemas a través de la práctica de los estudiantes, se pensó que el activismo del docente líder en el movimiento LGBTIQ+ constituía una oportunidad para el desarrollo académico en la Facultad de Derecho sede Campus de la Universidad Militar Nueva Granada. Desde el principio, se comprendió que la academia y el activismo eran interdependientes para realizar el tipo de análisis que se pretendía hacer en la CLIAS. Se consideró que la academia podría aportar los marcos teóricos que actuarían como lentes para analizar los procesos sociales, en este caso, la movilización legal de las personas LGBTIQ+, en especial de las personas trans de la mayoría de organizaciones con quienes CLIAS ha trabajado. Pero también se consideró que el activismo social podría aportar la sensibilidad para darle nitidez a esos lentes y permitiría dotar de corporeidad a los procesos abstractos propios del marco teórico.

---

64 JOSÉ FERNANDO SERRANO A. "Entre negación y reconocimiento. Estudios sobre 'homosexualidad' en Colombia", *Nómadas*, n.º 6, 1997, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999006.pdf>].

65 CAMILA ESGUERRA MUELLE y JEISSON ALANIS BELLO RAMÍREZ. "Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica", *Revista de Estudios Sociales*, n.º 49, 2014, pp. 19 a 32, disponible en [<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5826>].

66 CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *Aniquilar la diferencia: lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*, Bogotá, CNMH, UARIV, USAID, OIM, 2015, disponible en [<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/aniquilar-la-diferencia/aniquilar-la-diferencia.pdf>].

La identificación del derecho como una herramienta de transformación social para las personas LGBTIQ+ no es algo extraño en Colombia. En el país existe una importante tradición de movilización legal sobre los derechos de esta población y la Corte Constitucional se ha pronunciado sobre los mismos en más de un centenar de sentencias. LÓPEZ<sup>67</sup> ha descrito ese proceso de movilización legal, describiendo las conquistas que este movimiento social ha logrado en los tribunales e identificando la reacción conservadora que se ha manifestado en oposición a dichas conquistas. SÁNCHEZ<sup>68</sup> también hace una descripción de esos ejercicios de movilización legal, exponiendo la necesidad de mirar este concepto de una manera más amplia incluyendo los ejercicios previos de consolidación de marcos legales que luego serán exigidos en los tribunales, las acciones de incidencia para lograr la materialización de los derechos adquiridos en esos tribunales y la respuesta a los ejercicios de contramovilización o reacción conservadora a esas conquistas jurídicas. Estas dinámicas han generado una batería de instrumentos nacionales e internacionales que pueden ser usados por los abogados para garantizar derechos de las personas LGBTIQ+ en los tribunales.

Esta importante experiencia en los ejercicios de movilización legal, ha demandado la creación de equipos muy sofisticados en algunas organizaciones. Un ejemplo de ello, es la especialización de las áreas jurídicas de organizaciones como Colombia Diversa y Caribe Afirmativo que se han especializado en las demandas ante la Jurisdicción Especial para la Paz –JEP–, en donde han venido impulsando nuevas categorías jurídicas como la de “crímenes por prejuicio” para describir las violencias contra las personas LGBTIQ+ en el marco del

---

67 JAIRO ANTONIO LÓPEZ PACHECO. “Movilización y contramovilización frente a los derechos LGBTI. Respuestas conservadoras al reconocimiento de los derechos humanos”, *Estudios Sociológicos*, vol. xxxvi, n.º 106, 2018, pp. 161 a 187, disponible en [<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1576>].

68 ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO. “Movilización trans-nacional: el camino de las organizaciones de personas transgeneristas en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el ámbito regional latinoamericano y doméstico colombiano” (tesis de doctorado), Bogotá, Universidad de los Andes, 2021, disponible en [<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/d21ec0ff-287e-4ee7-9e57-1384523677a9>].

conflicto armado interno que ha vivido Colombia. Caribe Afirmativo también ha venido especializando un equipo jurídico en materia de derechos de población migrante, como respuesta a la creciente migración de personas venezolanas al país. Algunas de estas organizaciones también han influido en la creación de normas de derecho internacional como la Convención Interamericana Contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia, que fue impulsada en gran parte por Coalición de Trabajo LGTTTI de Trabajo ante la OEA, en la que participan varias organizaciones colombianas.

Sin embargo, estas experiencias han generado críticas como las planteadas por BÜCHELY y SALAS<sup>69</sup>, para quienes los ejercicios de movilización legal de las ONG de derechos de personas LGBTIQ+ en Cali, Bogotá y Barranquilla han estado centrados en transformaciones más simbólicas que materiales. Además, la gran mayoría de organizaciones sociales de personas LGBTIQ+ no han alcanzado ese grado de sofisticación jurídica y muchas ni siquiera cuentan con áreas jurídicas, lo que ha permitido identificar la existencia de un vacío de asistencia legal en esta área.

De ahí que varias organizaciones de personas trans, entre las que estaban la Fundación GAAT y la Ayllú Familias Transmaculinas, que han trabajado con la CLIAS, desarrollaron el Proyecto Legalmente Trans que buscaba fortalecer las estrategias de asistencia jurídica de estas organizaciones para personas trans. En el marco de este proyecto surgió la alianza con la CLIAS, que permitió a los estudiantes desarrollar documentos jurídicos como derechos de petición y acciones de tutela sobre acceso a procedimientos en salud, atención integral para los procedimientos de reafirmación de género y la eliminación de barreras para las correcciones de los componentes nombre y sexo en los documentos de identidad.

Para responder a este vacío de asistencia legal, las clínicas de derecho de interés público han jugado un papel fundamental. Como se

---

69 LINA FERNANDA BUCHELY y NATALIA SALAS HERRERA. "Trans-neoliberalism? A critical reading of Colombian LGTBI NGOs and trans women's rights activism", *Desafíos*, vol. 31, n.º 1, 2019, pp. 45 a 81, disponible en [<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/6640>].

puede observar en la literatura sobre educación jurídica clínica<sup>70</sup>, una de las funciones que ha desempeñado el movimiento clínico en Colombia es el de responder al déficit de asistencia legal de la población. Esto ha sido especialmente visible con el funcionamiento de los consultorios jurídicos, reglamentados para prestar asistencia individual a personas de bajos recursos económicos. Sin embargo, en el país se ha venido desarrollando un movimiento clínico de derecho de interés público, centrado en responder a problemáticas estructurales en las que el derecho puede intervenir.

Esta apuesta por buscar respuestas a problemas más estructurales, representa una oportunidad para la movilización legal de esos instrumentos nacionales e internacionales que gracias a las organizaciones sociales están reconociendo las identidades OSIEGSC como categorías protegidas jurídicamente. Además, permite entender ese vacío de asistencia legal de las personas LGBTI como un problema estructural en sí mismo. Esto, porque si bien es cierto que las personas LGBTI que presentan vulnerabilidad económica pueden acudir a los consultorios jurídicos, la asistencia legal individual impide que se reconozcan violaciones sistemáticas de los derechos humanos de una población específica. Además, no siempre los consultorios jurídicos tienen una perspectiva diferencial OSIEGSC, por lo que puede que no brinden una atención jurídica sensible a las personas LGBTIQ+ que puede derivar en prácticas de revictimización.

Así, al entender que el vacío de asistencia legal de personas LGBTIQ+ es en sí mismo un problema estructural del derecho, se puede establecer que las problemáticas individuales y colectivas de esta población están asociadas a un débil reconocimiento del derecho a las identidades OSIEGSC que las organizaciones sociales han venido incorporando en instrumentos nacionales e internacionales de derechos humanos. Por ejemplo, los problemas de acceso a la salud, la

---

70 GABRIELA RECALDE, TANIA LUNA BLANCO y DANIEL EDUARDO BONILLA. "Justicia de pobres: una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia", *Revista de Derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte*, n.º 47, 2017, pp. 4 a 72, disponible en [<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/8686>].

deficiencia en la atención interdisciplinar en salud, la negación de servicios médicos como el acceso a las hormonas, el moldeamiento sanitario como hombres y como mujeres, no solo constituyen violaciones particulares al derecho a la salud que deben ser atendidas, sino que constituyen una violación sistemática del derecho a la identidad de género en los servicios de salud sobre el cual se deben pronunciar tanto los órganos nacionales como internacionales de protección de los derechos humanos.

Este tipo de análisis solo es posible desde una lectura estructural de las necesidades de asistencia legal de esta población. Por ello, en la CLIAS se ha apostado por la identificación de ese vacío de asistencia legal como un problema estructural del derecho, dicha línea se ha fortalecido gracias a la alianza con organizaciones sociales de personas LGBTIQ+ que proponen estas discusiones al derecho e identifican casos en los que ofrecen a las autoridades públicas la oportunidad de discutirlo en toda es batería de prácticas que ofrece la movilización legal.

### *A. El modelo clínico de la CLIAS*

La literatura sobre educación legal clínica es muy diversa sobre los modelos clínicos. Para la CLIAS ha sido un proceso largo y lento el construir una identidad propia en la definición de su modelo clínico, el cual está aún muy lejos de terminar. Sin embargo, se considera que los avances alcanzados en este proceso son suficientes para describir una ruta de articulación entre la academia y el activismo, a partir del estudio de las alianzas con las organizaciones sociales de personas LGBTIQ+.

La idea sobre construir una clínica legal en la Universidad Militar Nueva Granada, surge del intercambio de ideas con la profesora TANIA LUNA, de la observación del proceso que lideraba el profesor RENÉ URUEÑA con el Observatorio de Justicia Global de la Universidad de Los Andes y de la experiencia con organizaciones trans que en esta universidad tuvo el Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social –PAIIS– y el Grupo de Derecho de Interés Público –GDIP–, que funcionaron como clínicas legales. Estas experiencias

permitían identificar el potencial de una clínica legal para avanzar en transformaciones normativas alineadas con las reivindicaciones de organizaciones sociales LGBTIQ+. Era un ejemplo el ejercicio de transformación normativa que estaba impulsado Justicia Global para la prevención e investigación de la violencia sexual en Haití, el trabajo de GDIP sobre servicio militar de mujeres trans en Colombia y el trabajo de PAIIS con las mujeres trans en ejercicio de prostitución en el barrio Santafé en Bogotá.

Las discusiones con la profesora LUNA, que también recién ingresaba a la Universidad Militar Nueva Granada, apuntaban al enorme potencial que existía en esta universidad de crear una clínica legal pues existía un interés previo de docentes y estudiantes sobre avanzar en el estudio del litigio de alto impacto con un semillero de investigación sobre el tema. En ese momento, la profesora LUNA tenía una importante trayectoria en el movimiento clínico gracias a su paso por PAIIS y por el GDIP, mientras que el autor de este capítulo y docente líder de la CLIAS ejercía como director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho Campus Nueva Granada y apostaba por fortalecer la investigación en una facultad relativamente joven.

Constituir la clínica implicó tomar decisiones sobre su anclaje institucional en la Universidad y la vinculación con los estudiantes. Como no era posible en ese momento realizar una reforma curricular para vincular a la clínica en el plan de estudios, se decidió aprovechar la posición en el Centro de Investigaciones para iniciar su anclaje institucional, lo cual no es de extrañar si se coincide en que la educación legal clínica permite articular las tres funciones sustantivas de la universidad: docente, investigación y extensión y proyección social. Se consideró que con la clínica se podría iniciar un proceso para incorporar elementos de la Investigación, Acción y Participación –IAP– en los estudios jurídicos y sociojurídicos, empezar a reflexionar sobre la educación jurídica en la facultad y, como consecuencia, fortalecer los vínculos de la universidad con las comunidades, especialmente las más vulnerables. De esta manera, los dos elementos claves de nuestro modelo clínico de sería los elementos IAP y el compromiso social de lo que se desprende que se decidió llamarla Clínica Legal de Investigación y Acción Social –CLIAS–.

Esta discusión también permitió resolver el modelo de vinculación de estudiantes, toda vez el anclaje al Centro de Investigaciones, su apuesta por iniciar incorporar elementos de la IAP en la investigación jurídica y la idea de iniciar la reflexión sobre la educación jurídica en la universidad nos permitía proponer a la Clínica como un semillero de investigación mientras se adelanta una reforma curricular en la facultad que permita discutir otro tipo de incorporación de la misma en el plan de estudios.

Con ese propósito se hizo la primera convocatoria de CLIAS, en la se buscaba un grupo de al menos cuatro estudiantes que tuvieran vocación para el trabajo con comunidades. Esto era de especial importancia en la Facultad de Derecho Campus Nueva Granada, en la que este tipo de trabajos tienen poco antecedentes. También, se quería conformar un equipo con estudiantes de diferentes semestres que combinara el conocimiento de la técnica jurídica de los estudiantes de últimos semestres con el espíritu de transformación social de los estudiantes de primeros semestres. Ello también implicó una ruptura con la tradición de modelos clínicos enfocados en los últimos semestres de derecho.

Otra particularidad del modelo de la CLIAS, es que los casos que se trabajarían, como se he venido explicando, se realizarían a través de alianzas con organizaciones sociales. Esto representa una diferencia con modelos clínicos que reciben casos particulares directamente desde las personas que necesitan del servicio. La idea de trabajar en alianza con organizaciones sociales se realiza por las siguientes ventajas: 1) Permite la conexión de casos individuales en problemas más estructurales, como se propone con el caso de entender los vacíos de asistencia legal de personas LGBTQ+ como una consecuencia de un problema estructural de garantía del derecho a las identidades OSIEGCS; 2) Permite un diálogo fluido entre la academia y las comunidades para la formación en derechos en doble vía, en el que las comunidades pueden aprender de estudiantes y docentes, pero también la comunidad académica universitaria puede aprender de las organizaciones sociales; 3) Permite un diálogo más fluido con las personas que necesitan de los servicios de la clínica gracias a la mediación de las organizaciones sociales en las que participan.

Aunque una dificultad evidente es que muchas personas que están por fuera del ámbito de influencia de las organizaciones sociales pueden también quedar por fuera del trabajo de la clínica, sin embargo, también es cierto que las organizaciones sociales tienen mejores posibilidades de alcanzar a esas personas que una universidad, especialmente si consideramos la ubicación de la CLIAS en la sede Campus Nueva Granada en la vía que comunica a los municipios de Cajicá y Zipaquirá en Cundinamarca, a 38 kilómetros de Bogotá.

### *B. El direccionamiento del modelo clínico hacia las identidades OSIEGCS*

Una vez iniciado el proceso de definición sobre el anclaje institucional de la CLIAS y de la vinculación con estudiantes, era necesario precisar el tipo de trabajo que se realizaría y el tipo de comunidades con las que se trabajaría. Para ello, se hicieron dos encuentros nacionales de educación jurídica clínica para conocer las experiencias de otras universidades y se hizo un taller para la planeación del trabajo de la CLIAS.

Aunque este taller permitió identificar diferentes puntos de articulación entre la CLIAS y el trabajo general de la Facultad de Derecho Campus Nueva Granada de la Universidad Militar Nueva Granada, en las conversaciones se pudo identificar la necesidad de considerar dentro del trabajo clínico el vacío de asistencia legal de las personas LGBTIQ+ como una posibilidad de trabajo futuro. Esto ocurre porque durante las conversaciones con ANDREA PARRA, la tallerista que facilitó la actividad, recordaba que durante el acompañamiento que realizaba con la red de organizaciones Aquelarre Trans, estaban llegando una serie de casos de personas transgeneristas que no contaban con un acompañamiento jurídico adecuado y que dicha situación superaba el trabajo que ella realizaba con esa organización, por lo que consideraba que la CLIAS podría ser un aliado importante para atender dicho vacío de asistencia legal.

La identificación de ese vacío generó una conexión con el análisis que se venía haciendo en la línea de investigación del autor de esta capítulo y docente líder en su trayectoria académica y en su

experiencia como activista LGBTIQ+. En esta conexión se identificaron las siguientes circunstancias para fundamentar el trabajo de la CLIAS: 1) que el movimiento LGBTIQ+ ha venido reivindicando el reconocimiento de las OSIEGCS en el discurso de los derechos, poniendo al derecho como un escenario fundamental de la movilización social; 2) que varias de las organizaciones LGBTIQ+ con las que se tenía contacto estaban interesadas en fortalecer sus estrategias de movilización legal, con una mirada muy amplia de la misma; 3) que la experiencia como activista del docente y líder de la CLIAS permitía tener un grado de confianza suficiente de algunas organizaciones LGBTIQ+ para iniciar las alianzas.

Los estudiantes de la CLIAS se sumaron pronto a esta idea, lo primero que se hizo fue un *amicus curiae* ante la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la República de Honduras dentro del trámite del recurso de inconstitucionalidad en contra de las normas que prohíben el matrimonio y las uniones de hecho entre personas del mismo sexo y las que imposibilitan el cambio de nombre y de reconocimiento de la identidad y/o expresión de género, con base en la Opinión Consultiva emitida por la Corte IDH el 24 de noviembre de 2017 sobre identidad de género e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo. Esta iniciativa fue liderada por la Red Lésbica Cattrachas, una organización lésbica feminista dedicada a la incidencia y procuración de derechos humanos LGTTBI en Honduras. El proceso de elaboración del *amicus curiae* implicó para los estudiantes una primera aproximación a los siguientes cuerpos de literatura: 1) derechos humanos de personas LGBTIQ+; 2) protección multinivel de derechos humanos; y 3) movilización legal.

Paralelamente se venía realizando un acercamiento con la Fundación GAAT que, como integrante de la red Aquelarre Trans, venía liderando el Proyecto Legalmente Trans que pretendía apoyar a las personas con experiencias de vida trans en los ejercicios de reivindicación jurídica para avanzar en los procesos de reafirmación de género. Ello implicó la realización de derechos de petición y acciones de tutela proyectadas por los estudiantes de la CLIAS para superar barreras en los sistemas de salud que impedían la atención integral en las intervenciones corporales para materializar el derecho a la identidad de género y ante las notarías para superar las barreras ad-

ministrativas en los documentos de identidad para que los mismos se correspondan con los procesos identitarios de las personas trans. Estas temáticas luego fueron abordadas en la alianza con la Fundación Ayllú Familias Transmasculinas tras la finalización del Proyecto Legalmente Trans, al que también estaba vinculada dicha fundación.

Así mismo, se trabajó con la Corporación Opción en materia de derechos de petición y acciones de tutela para defender derechos de personas LGBTIQ+ en especial grado de vulnerabilidad social, como personas en ejercicio de la prostitución y migrantes irregulares. Esta experiencia fue particularmente compleja, pues resultó muy difícil coordinar con las personas que requerían los servicios, ya que por su grado de vulnerabilidad social era muy difícil contar con la documentación requerida, la comunicación no era constante y en muchas ocasiones no se podía continuar con los procesos.

También se trabajó con la Corporación FEMM en un ejercicio diferente, centrado en el análisis de la Política Pública LGBTI Nacional. Con esta mirada, se realizó un proceso de recuperación de la memoria histórica de esta política pública y varios procesos de formación en la misma. Esto permitió identificar el déficit de participación en dicha política pública y la continuidad de las violencias contra las personas LGBTIQ+ pese a la expedición del Decreto 762 de 2018<sup>71</sup> que le daba vida. A partir de ahí, se inició un proceso de control ciudadano que derivó en la realización de una audiencia pública en la Comisión Séptima de la Cámara de Representantes y en la conformación de una Veeduría Ciudadana a la Política Pública LGBTI Nacional, a la que pertenecen 36 organizaciones de diferentes regiones del país. Con ello, los estudiantes participaron en la realización de derechos de petición, una acción de tutela, una acción de cumplimiento, ejercicios de formación en derechos y la realización de un tribunal simbólico sobre los problemas de implementación de esta política pública.

---

71 “Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTIQ+ y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas”, cit.

Todo ello implicó una capacitación para los estudiantes en los derechos de esta población, pues esta narrativa no hace parte del currículo oficial de las facultades de derecho. Es decir, la revisión de una jurisprudencia y normatividad especializada con la que los estudiantes no estaban familiarizados y una nueva literatura jurídica que ha explorado las experiencias de movilización legal de las organizaciones de personas LGBTIQ+. Con estos cuerpos de literatura académica y gris se configuraba un primer marco teórico de la CLIAS para abordar el trabajo de acompañamiento a las organizaciones sociales de personas LGBTIQ+ con que se está trabajando. Toda vez que la literatura sobre derechos humanos de personas LGBTIQ+ permite no solo analizar los procesos normativos que se adelantan para la protección de derechos humanos de esta población, sino también conocer los conceptos que engloban los procesos identitarios de estos grupos poblacionales que antes los alumnos no habían tenido la oportunidad de estudiar. La literatura sobre protección multinivel de derechos humanos permitía entender ese proceso de reconocimiento de derechos, que se da tanto a nivel doméstico como a nivel internacional y los diálogos entre niveles que surgen en el desarrollo de proceso. La literatura sobre movilización legal permite reconocer el aporte de las organizaciones sociales a ese proceso de reconocimiento de derechos.

## CONCLUSIONES

La fundamentación teórica de la creación de la CLIAS en su modelo clínico basado en las alianzas con organizaciones de personas LGBTIQ+, está sustentada particularmente en la literatura sobre activismo y academia que ha propuesto romper la división imaginaria que las miradas tradicionales sobre el trabajo académico han puesto sobre estas dos dimensiones de la sociedad. Esta ruptura está basada en las siguientes ideas: 1) La conexión entre teoría y praxis, que la academia reconoce, se fortalece en la participación de los académicos en los procesos sociales que estudian; 2) Aunque el binarismo activismo/academia facilita el trámite de dilemas éticos y analíticos durante la investigación, en muchos casos no es posible establecer

dicha frontera de manera rígida y acrítica; 3) En muchos casos es imposible para el investigador diferenciarse de las comunidades en las que trabaja o las que permanece, y esta imposibilidad de diferenciación puede enriquecer la investigación; 4) Las posiciones teóricas del investigador pueden formar parte del activismo; 5) La academia puede ser un espacio para el activismo, el cual puede enriquecer el trabajo académico.

Con esta mirada se exploró como una oportunidad de trabajo para la CLIAS la experiencia del autor de este capítulo y docente líder como activista LGBTIQ+ en tanto que: 1) Tenía relaciones de confianza previas con organizaciones sociales de personas LGBTIQ+; 2) Comprendía los debates estructurales que dicho movimiento social le estaba proponiendo al derecho a través de las reivindicaciones sobre la protección de las identidades OSIEGCS; 3) Tenía una mejor comprensión de la literatura aplicable, la normatividad especializada y las tácticas de las organizaciones sociales en el trabajo que la CLIAS pretende realizar, la cual no hace parte currículo oficial de las facultades de derecho.

Es así que las alianzas de la CLIAS con organizaciones de personas LGBTIQ+ permitió: 1) El fortalecimiento de las estrategias de movilización legal de organizaciones de personas LGBTIQ+ que no tenían equipos jurídicos consolidados o no contaban con los suficientes recursos técnicos para responder a la demanda de asistencia legal de esta población; 2) El acceso a los estudiantes a un proceso de aprendizaje del derecho a partir de casos reales en un área que no hace parte del currículo oficial de las facultades de derecho y que permite entender de una manera compleja la movilización legal; 3) La discusión de problemas estructurales del derecho ante diferentes tipos de autoridades públicas a partir de las reivindicaciones de protección de las identidades OSIEGCS.

Así, se espera que la experiencia de alianzas de la CLIAS con organizaciones sociales de personas LGBTIQ+ contribuya a los análisis sobre educación jurídica, en especial desde la perspectiva de las clínicas jurídicas. A su vez, que logre inspirar otros modelos clínicos que pueden movilizar las reivindicaciones de diferentes movimientos sociales.

## REFERENCIAS

- ALBARRACÍN CABALLERO, MAURICIO. “Corte Constitucional y movimientos sociales: el reconocimiento judicial de los derechos de las parejas del mismo sexo en Colombia”, *SUR. Revista Internacional de Derechos Humanos*, vol. 8, n.º 14, 2011, pp. 7 a 34, disponible en [<https://sur.conectas.org/es/corte-constitucional-y-movimientos-sociales/>].
- ALPÍZAR GUERRERO, MARIANA. “Silencios, fricciones y resistencias en los espacios cotidianos de activismo y academia: una propuesta de agenciamiento político feminista”, *Anuario Centro de Investigación y Estudios Políticos*, n.º 7, 2016, pp. 84 a 99, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciep/article/view/30236/30214>].
- BLOMLEY, NICHOLAS K. “Activism and the academy”, *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 12, n.º 4, 1994, pp. 383 a 385.
- BUCHELY, LINA FERNANDA y NATALIA SALAS HERRERA. “Trans-neoliberalism? A critical reading of Colombian LGTBI NGOs and trans women’s rights activism”, *Desafíos*, vol. 31, n.º 1, 2019, pp. 45 a 81, disponible en [<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/6640>].
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *Aniquilar la diferencia: lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*, Bogotá, CNMH, UARIV, USAID, OIM, 2015, disponible en [<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/aniquilar-la-diferencia/aniquilar-la-diferencia.pdf>].
- CIRIZA, ALEJANDRA. “Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza”, *Descentrada*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 1 a 21, disponible en [<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe004>].
- Decreto 762 de 7 de mayo de 2018, “Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGTBI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas”, *Diario Oficial* n.º 50.586, del 7 de mayo de 2018, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034961>].

- ESGUERRA MUELLE, CAMILA y JEISSON ALANIS BELLO RAMÍREZ. "Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica", *Revista de Estudios Sociales*, n.º 49, 2014, pp. 19 a 32, disponible en [<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5826>].
- FERNÁNDEZ HASAN, VALERIA. "Feminismos del Sur: academia/activismo, núcleos de sentido en tránsito", *ReviISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 11, año 11, 2018, pp. 135 a 148, disponible en [<https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/231>].
- FLOOD, MICHAEL; BRIAN MARTIN y TANJA DREHER. "Combining academia and activism: Common obstacles and useful tools", *Australian Universities Review*, vol. 55, n.º 1, 2013, pp. 17 a 26, disponible en [<https://www.bmartin.cc/pubs/13aur.pdf>].
- GIL HERNÁNDEZ, FRANKLIN y TANIA CRISTINA PÉREZ BUSTOS (comps). *Feminismos y estudios de género en Colombia: un campo académico y político en movimiento*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2018.
- LÓPEZ PACHECO, JAIRO ANTONIO. "Movilización y contramovilización frente a los derechos LGBTI. Respuestas conservadoras al reconocimiento de los derechos humanos", *Estudios Sociológicos*, vol. xxxvi, n.º 106, 2018, pp. 161 a 187, disponible en [<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1576>].
- MARTÍNEZ LONDOÑO, JULIANA. "Semillero en historia, género y política: activismo, academia y encuentros", en FRANKLIN GIL HERNÁNDEZ y TANIA CRISTINA PÉREZ BUSTOS (comps). *Feminismos y estudios de género en Colombia: un campo académico y político en movimiento*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2018, pp. 257 a 282.
- MAXEY, IAN. "Beyond boundaries? Activism, academia, reflexivity and research", *Area*, vol. 31, n.º 3, 1999, pp. 199 a 208.
- RECALDE, GABRIELA; TANIA LUNA BLANCO y DANIEL EDUARDO BONILLA. "Justicia de pobres: una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia", *Revista de Derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte*, n.º 47, 2017, pp. 4 a 72, disponible en [<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/8686>].

- RODRIGUES, LILIANA. "Compromisso social pela causa LGBT: ativismo e academia", *LES Online*, vol. 3, n.º 1, 2011, pp. 38 a 41.
- RUSSELL, BERTIE. "Beyond activism/academia: militant research and the radical climate and climate justice movement(s)", *Area*, vol. 47, n.º 3, 2015, pp. 222 a 229.
- SÁNCHEZ TAMAYO, ROBINSON. "Movilización trans-nacional: el camino de las organizaciones de personas transgeneristas en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el ámbito regional latinoamericano y doméstico colombiano" (tesis de doctorado), Bogotá, Universidad de los Andes, 2021, disponible en [<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/d21ec0ff-287e-4ee7-9e57-1384523677a9>].
- SERRANO A., JOSÉ FERNANDO. "Entre negación y reconocimiento. Estudios sobre 'homosexualidad' en Colombia", *Nómadas*, n.º 6, 1997, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999006.pdf>].
- SILVA, MARIA JOÃO y EDUARDA FERREIRA. "Activismo e academia: visibilidades múltiples", *LES Online*, vol. 3, n.º 1, 2011, pp. 42 a 50.
- URREGO VELÁSQUEZ, JUAN RICARDO; ROBINSON SÁNCHEZ TAMAYO y PAUL JOHNNY OSPINA URREGO. *De leones y mariposas: una historia de vida para el movimiento de la diversidad sexual en Colombia*, Medellín, Corporación El Solar, 2005.

**CAPÍTULO TERCERO**  
**EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL**  
**EN EL JURISTA: ESTRATEGIAS INNOVADORAS**  
**EN EL PROCESO DE FORMACIÓN, INTEGRACIÓN DE LA IA**  
**Y ENFOQUES BASADOS EN COMPETENCIAS**

DIEGO ARMANDO LESMES ORJUELA<sup>72</sup>  
PEDRO HERBER RODRÍGUEZ CÁRDENAS<sup>73</sup>

## INTRODUCCIÓN

Dentro de la formación de los juristas la comunicación oral representa un rol central, no solo desde las habilidades básicas en la formación en derecho sino también respondiendo a las necesidades contextuales de un sistema judicial que ha adoptado de manera masiva el modelo de audiencias orales. Esta transición en la realidad

---

72 Abogado *cum laude*, Especialista en Derecho Administrativo y Magíster en Derecho Público Militar de la Universidad Militar Nueva Granada. Docente ocasional y Director del Programa de Derecho de la Sede Campus Nueva Granada; Investigador adscrito al grupo de Red de Estudios Sociojurídicos Comparados y Políticas Públicas –RESCYPP–; Catedrático de pregrado y posgrado en las universidades: La Gran Colombia y Politécnico Gran Colombiano, entre otras. E-mail [[diego.lesmes@unimiliar.edu.co](mailto:diego.lesmes@unimiliar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-3725-6988>].

73 Abogado de la Universidad La Gran Colombia; Administrador de Empresas de la de la Escuela de Administración de Negocios –EAN–; Especialista en Derecho Penal y Magíster en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada. Investigador adscrito al grupo Red de estudios sociojurídicos comparados y políticas públicas –RESCYPP–. Profesor de carrera de la Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Derecho, sede Campus Nueva Granada. E-mail [[pedro.rodriguezc@unimilitar.edu.co](mailto:pedro.rodriguezc@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-4307-0749>].

colombiana ha exigido a los futuros abogados, tanto el desarrollo de un conocimiento profundo del derecho como la mejora en habilidades argumentativas y comunicativas con el fin de que sus ideas se den en el marco de la claridad, precisión y persuasión para responder desde la excelencia a escenarios jurídicos, administrativos y académicos.

En este sentido, si no existe un desarrollo idóneo en estas competencias, el desempeño profesional se ve significativamente afectado al encontrar una limitación en su capacidad de argumentación efectiva e inmediata que esté a la altura del ejercicio de confrontación jurídica en estrados judiciales y otros espacios de debate jurídico.

En la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada, se han identificado falencias en la enseñanza que contribuyen a la brecha en la enseñanza de competencias argumentativas desde el sistema de la oralidad, esto puede evidenciarse en que las metodologías de formación y los sistemas de evaluación continúan priorizando los exámenes escritos y la memorización de normas, poniendo la práctica argumentativa y la expresión oral como una habilidad subsidiaria o secundaria. Ante este escenario, surge la necesidad de revisar y fortalecer las estrategias pedagógicas con el fin de brindar herramientas para una preparación integral de los futuros abogados.

Otras experiencias internacionales pueden nutrir el análisis de la formación jurídica desde el estudio comparado de buenas prácticas que puedan nutrir las metodologías de enseñanza en derecho en el contexto colombiano; un claro ejemplo es la reforma Woolf de 1996 en el Reino Unido, que modernizó el sistema judicial fortaleciendo la oralidad en los procedimientos transformando la formación de los profesionales del derecho en el entorno británico. RELINQUE BARRANCA<sup>74</sup> destacó que esta reforma exigió un compromiso en

---

74 MARIANA RELINQUE BARRANCA. "El proceso de modernización del lenguaje jurídico en el Reino Unido, los Estados Unidos y España, y su reflejo en el lenguaje utilizado por los jueces", *FITISPOS International Journal: Public Service Interpreting and Translation*, vol. 4, 2017, pp. 85 a 101, disponible en [[https://fitisposij.web.uah.es/OJS/index.php/fitispos/article/view/126/153?utm\\_source=chatgpt.com](https://fitisposij.web.uah.es/OJS/index.php/fitispos/article/view/126/153?utm_source=chatgpt.com)].

abogados y jueces a la hora desarrollar un lenguaje más accesible y directo, mejorando la comprensión de los casos judiciales.

En un escenario con mayor cercanía lingüística, España ha implementado estrategias para modernizar el lenguaje jurídico y mejorar la comunicación oral en el ámbito judicial. Desde esta práctica, ELISA MOREU<sup>75</sup> exponía que, además de la argumentación jurídica, los abogados deben desarrollar competencias orales y no verbales para la claridad de los procesos judiciales teniendo como base una conexión con el público al manejar un lenguaje universal que explique la realidad jurídica a quienes acceden al andamiaje judicial. La formación continua en técnicas de oratoria y las simulaciones de juicios como prácticas académicas, se han convertido en herramientas esenciales para fortalecer estas habilidades dentro del sistema legal español.

Partiendo de estas condiciones contextuales, el presente estudio se centra en el análisis de las estrategias de evaluación utilizadas en la Facultad de Derecho de la UNMG con el fin de fortalecer la formación en materia de comunicación oral en los estudiantes, así como en proponer mejoras alineadas con las tendencias y necesidad actuales en educación jurídica. Para ello, se centra atención en la posibilidad de incorporación de herramientas de inteligencia artificial a la luz de los resultados de aprendizaje definidos en el Decreto 1330 de 2019<sup>76</sup>. La integración de estas herramientas de innovación educativa permitirá, no solo una formación que responda a las exigencias del ejercicio profesional sino también el desarrollo de habilidades comunicativas a la altura de un mundo jurídico cada vez más dinámico y tecnológico.

---

75 ELISA MOREU CARBONELL. "Nuestro lenguaje: el giro lingüístico del derecho", *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, vol. 1, 2020, pp. 313 a 362, disponible en [<https://www.revistasmarcialpons.es/revistaderechopublico/article/view/29>].

76 Decreto 1330 de 25 de julio de 2019, "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación", *Diario Oficial* n.º 51.025, del 25 de julio de 2019, disponible en [<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30036690>].

## I. MÉTODOS

Para este fin investigativo se empleó un enfoque mixto, en el cual se combinan el análisis documental y trabajo de campo con el fin de analizar las estrategias de evaluación en la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada aplicado en cuatro etapas metodológicas:

### *- Etapa 1*

En el trabajo de campo utilizado para esta investigación se aplicaron 1.238 encuestas individuales a estudiantes y 75 a docentes de la Facultad de Derecho empleando la Escala de Likert como criterio para identificar las vulnerabilidades latentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de oralidad y argumentación<sup>77</sup>. Con este ejercicio se analizó la frecuencia en el desarrollo de actividades relacionadas con la comunicación oral y su nivel de importancia dentro del proceso de formación jurídica.

En la búsqueda de garantizar tanto la validez como la confiabilidad de este instrumento, se realizó un muestreo controlado desde una versión piloto de las encuestas en un grupo inicial menor de estudiantes y docentes antes de su implementación masiva, permitiendo ajustar las preguntas tras el primer muestreo para asegurarse de que las respuestas reflejaran con precisión las percepciones de los participantes.

### *- Etapa 2*

Con el fin de fortalecer las practicas metodológicas de esta investigación, se realizaron de forma complementaria entrevistas semiestructuradas con los jefes de área de la Facultad (penal, laboral, civil, sociojurídico, internacional) con el fin de integrar sus perspectivas

---

<sup>77</sup> Los criterios de compilación de datos de encuestados y organización de información contaron con la asesoría y acompañamiento de Soluciones Netquest de investigación S.L, con el fin de asegurar calidad y confiabilidad de estos.

sobre los retos en la enseñanza y evaluación de la comunicación oral. Así mismo, se realizaron algunas observaciones a los sistemas de evaluación empleados de manera aleatoria, facilitando la labor para identificar fortalezas y debilidades en los procesos de formación argumentativa. Para fines de registro, las entrevistas se grabaron y transcribieron de manera sistemática para realizar un análisis de contenido.

### *- Etapa 3*

El método de evaluación para medir la efectividad de las estrategias pedagógicas fue mediante una práctica combinada de aplicación tanto de encuestas como de entrevistas a los representantes estudiantiles de los grupos seleccionados; las encuestas fueron diseñadas para recolectar de forma cuantitativa la información de la percepción de los estudiantes, mientras que las entrevistas brindaban una información detallada sobre la forma en la que los estudiantes perciben la utilidad de las estrategias de formación argumentativa en instrucción profesional, lo que permite una recolección de datos más cualitativa y detallada.

Con el fin garantizar la validez interna de los instrumentos aplicados, en la interpretación de información se empleó un enfoque fenomenológico que facilitará la interpretación de las experiencias de los estudiantes con un alto grado de profundidad, y de manera subsidiaria se realizó un análisis comparativo entre los datos cualitativos y cuantitativos para identificar patrones comunes o discrepantes en las respuestas de los estudiantes.

### *- Etapa 4*

A partir de los hallazgos de las anteriores etapas, se formularon distintas estrategias de evaluación en búsqueda de la innovación mediante la incorporando herramientas de IA y buscando responder a los resultados de aprendizaje del citado Decreto 1330 de 2019. Buscando asegurar que las estrategias propuestas tengan una mayor efectividad, se realizó un análisis a la viabilidad de las estrate-

gias a partir los datos de las encuestas y las entrevistas empleando un estudio de tendencias educativas y tecnológicas actuales aplicables en las aulas.

## II. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### *A. Caracterización básica de las estrategias de evaluación en el Programa de Derecho*

Tanto las encuestas como las entrevistas realizadas posibilitaron identificar de los procesos evaluativos y las estrategias de enseñanza aplicadas regularmente por los docentes de la Facultad de Derecho. Con este fin, se aplicaron de forma general 39 encuestas individuales a docentes y 903 a estudiantes, y buscando información más específica, se entrevistaron 23 estudiantes representantes de grupos en diversas materias y 11 docentes que fungían como jefes de área.

Desde la información recabada en los docentes, se pudo establecer que los métodos de enseñanza utilizados con mayor frecuencia fueron la sustentación de casos mediante prácticas expositivas y el debate oral en clase, mientras que los estudiantes expresaron que en clases predominaban aún las cátedras magistrales y las exposiciones de temas de clase.

Desde la perspectiva del cuerpo docente existe una preferencia por la sustentación de casos es la estrategia al ser la práctica más utilizada, seguida por debate en clase y las actividades que mejoraran las capacidades discursivas. No obstante, la perspectiva de los estudiantes apuntó a una predominancia de las cátedras magistrales dentro del proceso de enseñanza, siendo subutilizadas dinámicas como las de seminario alemán.

Las tendencias diferenciadas de resultados fueron evidentes también en las entrevistas; allí, los docentes manifestaban su objetivo de fortalecer los ejercicios de argumentación oral empleando la sustentación de casos y el debate, sin embargo, a la hora de profundizar las respuestas fue posible evidenciar una latente confusión entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación.

En relación a los métodos de evaluación, existió una tendencia en los docentes al afirmar que su método central es la sustentación de casos, de manera complementaria se utilizaron los exámenes tipo ECAES, así como las actividades discursivas. Sin embargo, los estudiantes frente al mismo rubro de información indicaron que en sus clases es el examen tipo ECAES el de mayor predominancia, evidenciando una clara diferencia entre la percepción docente y la experiencia del alumno. A estos resultados, debe sumarse que en el ejercicio del análisis cualitativo fue posible identificar que los docentes consideran que existe una dificultad a la hora de evaluar competencias comunicativas utilizando debates, exámenes orales y/o foros de discusión dados los retos metodológicos<sup>78</sup>.

Por su parte, los estudiantes destacaron que aun cuando se puede reconocer la importancia y pertinencia de fortalecer las competencias comunicativas en el aula, muchas de las exposiciones orales realizadas se perciben por los mismos como un mero requisito académico más que como una práctica de argumentación aplicada y efectiva. A esta información puede sumársele el hecho de que algunos alumnos consideran que los docentes no fortalecen adecuadamente en sus clases las competencias comunicativas<sup>79</sup>, mientras que otros indican que las exposiciones, en lugar de promover el “saber hacer”, son percibidas como un requisito formal para obtener una calificación<sup>80</sup>. En la misma línea de resultados, fue posible identificar que el sistema evaluativo actual tiene una fuerte tendencia a fortalecer en primera medida las habilidades del aprendizaje teórico y memorístico, descuidando las estrategias del desarrollo práctico de competencias comunicativas y argumentativas.

---

78 C. P. RODRÍGUEZ (entrevistador). Entrevista 4D, R. e., 13 de noviembre de 2016.

79 C. P. RODRÍGUEZ (entrevistador). Entrevista 6C, R. e., 8 de septiembre de 2016.

80 C. P. RODRÍGUEZ (entrevistador). Entrevista 8C, R. e., 3 de octubre de 2016.

**Tabla 1. Análisis de datos recolectados**

<b>Categoría</b>	Métodos de enseñanza más utilizados
<b>Docentes</b>	1. Sustentación de casos; 2. Debate oral; 3. Actividades discursivas
<b>Estudiantes</b>	1. Cátedras magistrales; 2. Exposiciones
<b>Análisis</b>	<i>Divergencia significativa:</i> los docentes priorizan la sustentación de casos y debates orales, mientras que los estudiantes perciben que las cátedras magistrales dominan.
<b>Categoría</b>	Métodos de evaluación más utilizados
<b>Docentes</b>	1. Sustentación de casos; 2. Examen tipo ECAES; 3. Actividades discursivas
<b>Estudiantes</b>	1. Examen tipo ECAES; 2. Cátedras magistrales
<b>Análisis</b>	<i>Desajuste en las percepciones:</i> los docentes creen que la evaluación se centra en la sustentación de casos, pero los estudiantes consideran que los exámenes escritos dominan.
<b>Categoría</b>	Estrategias de enseñanza vs. evaluación
<b>Docentes</b>	Los docentes identifican la sustentación de casos y debates como estrategias clave, pero hay confusión en su relación con la evaluación.
	Los estudiantes no perciben una relación clara entre la enseñanza oral y su evaluación.
	<i>Confusión metodológica:</i> existe una falta de claridad en la distinción entre las estrategias de enseñanza y las de evaluación, lo que dificulta el fortalecimiento efectivo de las competencias orales.
<b>Categoría</b>	Percepción de los estudiantes sobre la oralidad
<b>Docentes</b>	No se menciona explícitamente en las respuestas docentes.
<b>Estudiantes</b>	Muchos estudiantes sienten que las exposiciones orales son vistas como un “requisito formal” más que como una práctica útil de argumentación.
<b>Análisis</b>	<i>Disconformidad estudiantil:</i> los estudiantes consideran que las exposiciones orales no contribuyen al desarrollo de sus habilidades comunicativas, ya que se enfocan en la calificación.
<b>Categoría</b>	Obstáculos en la evaluación por competencias

<b>Docentes</b>	Los docentes reconocen dificultades en la evaluación de las competencias comunicativas a través de debates y exámenes orales.
<b>Estudiantes</b>	Los estudiantes perciben que el sistema evaluativo favorece la memorización sobre el desarrollo práctico de competencias orales.
<b>Análisis</b>	<i>Limitaciones en la evaluación:</i> el sistema educativo favorece métodos tradicionales que limitan el desarrollo de habilidades prácticas y comunicativas.
<b>Categoría</b>	Percepción sobre la disposición docente
<b>Docentes</b>	Los docentes están dispuestos a adoptar metodologías innovadoras para mejorar la enseñanza de la comunicación oral.
<b>Estudiantes</b>	Los estudiantes perciben que los docentes muestran disposición para mejorar la enseñanza y adaptarse a las necesidades del ejercicio profesional.
<b>Análisis</b>	<i>Voluntad de mejora:</i> tanto docentes como estudiantes coinciden en que existe una voluntad para actualizar las metodologías y mejorar la formación de competencias comunicativas.
<b>Categoría</b>	Limitaciones adicionales
<b>Docentes</b>	Sobrecarga administrativa, falta de capacitación docente y gran cantidad de estudiantes por aula
<b>Estudiantes</b>	Enfoque en la memorización y predominio de cátedras magistrales
<b>Análisis</b>	<i>Retos logísticos y metodológicos:</i> los problemas en la enseñanza y evaluación oral se ven agravados por factores como la sobrecarga administrativa y la falta de un enfoque práctico.

### *B. Imaginarios de los docentes ¿posibilidad o imposibilidad de fortalecer las competencias comunicativas?*

A menudo, los docentes suelen afirmar que sus métodos de enseñanza y evaluación en efecto fomentan las competencias comunicativas al utilizar la sustentación de casos, incentivar los debates y fortalecer los foros de discusión. No obstante, en la medida en que se realizó el contraste de respuestas entre docentes y estudiantes tanto en encuestas como en entrevistas, se evidenciaron deficiencias frente a la evaluación por competencias, señalando que estas formas limitan el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

Algunos estudios aplicados al contexto nacional, han evidenciado en los egresados de la carrera de Derecho una serie de dificultades en sus capacidades de oratoria como consecuencia a la falta de formación frente a esta competencia<sup>81</sup>. Esta carencia se atribuye al desconocimiento de los pedagogos sobre cómo fomentar dichas habilidades<sup>82</sup>, sumado a metodologías que privilegian la enseñanza pasiva, donde los estudiantes no participan activamente<sup>83</sup>.

Mediante los resultados, tanto de encuestas como de entrevistas, es posible evidenciar los múltiples obstáculos existentes en la evaluación por competencias: la falta de capacitación docente en mecanismos de evaluación; la ausencia de lineamientos en los criterios unificados; o la sobrecarga administrativa y la alta cantidad de estudiantes por aula que debe asumir cada docente. Además, la estructura misma del sistema educativo favorece la memorización sobre el análisis crítico, en el que predominan las cátedras magistrales y evaluaciones escritas.

Aun cuando persisten estas limitaciones, los docentes expresan una gran disposición para adoptar y emplear metodologías innovadoras que refuercen y desarrollen las competencias comunicativas. De la misma forma, los estudiantes reconocen la voluntad por parte de los profesores para mejorar la enseñanza y ajustarla metodológicamente a las necesidades del ejercicio profesional.

---

81 DIANA CAROLINA RODRÍGUEZ ORBEA y MARTHA CECILIA GIRALDO MONTOYA. "Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs", *Enunciación*, vol. 24, n.º 2, 2019, pp. 199 a 210, disponible en [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/14444>].

82 CÉSAR HUMBERTO MOREIRA DE LA PAZ y ANA FERNÁNDEZ CHIRIGUAYA. "El rol del abogado en los juicios orales", *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, vol. 2, n.º 18, 2018, pp. 46 a 54, disponible en [<https://revistaespirales.com/index.php/es/article/download/315/235>].

83 GEORGETA ION y ELENA CANO. "La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias", *Educación XXI*, vol. 15, n.º 2, 2012, pp. 249 a 270, disponible en [<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/141>]; También, RODRIGO COLOMA y CLAUDIO AGÜERO SAN JUAN. "Los abogados y las palabras: una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho", *Revista de Derecho - Universidad Católica del Norte*, vol. 19, n.º 1, 2012, pp. 39 a 69, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371041343003>].

*C. Metodologías de evaluación:  
afianzando la comunicación oral en el jurista*

Las formas de evaluación deben entonces responder, tanto a las exigencias del mundo laboral como a la sociedad y el dinamismo con el que evoluciona el derecho contemporáneo. Es por ello, que en este apartado se busca proporcionar a docentes y a estudiantes de derecho de un marco teórico con el fin de crear de una matriz de evaluación estandarizada que contenga criterios uniformes que permitan y faciliten el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los futuros abogados.

A la fecha de realización de este estudio, las metodologías empleadas para la evaluación aplicadas en la Universidad, incluyen el uso de nuevas tecnologías y recursos pedagógicos como medio para la innovación, sin embargo, criterios unificados para evaluar oportunamente la comunicación oral. Desde esta perspectiva, el presente estudio además de la etapa diagnóstica brinda una propuesta de modelo que tenga lineamientos claros dirigidos al cuerpo docente, asegurando que el proceso evaluativo sea coherente y eficaz.

La posibilidad de implementar de una matriz para la evaluación de habilidades comunicativas permitirá estandarizar de una manera clara la medición objetiva frente al desempeño estudiantil en el desarrollo argumentativo y en las capacidades de expresión oral. Los procesos de aprendizaje bajo el objetivo del desarrollo de competencias requieren métodos de evaluación aún más efectivos que preparen al abogado en formación para los diversos contextos académicos y profesionales que se presenten tanto dentro como fuera de la facultad.

Buscando evaluar los procesos de aprendizaje del estudiante y brindar al docente herramientas que le permitan identificar las necesidades específicas de aprendizaje en cada alumno, esta matriz deberá ser interdisciplinaria. Así pues, en los siguientes apartados serán abordados criterios centrales como concepto del proceso evaluativo y la prevalencia de la validez en los procesos de formación académica (1); Seguidamente, se defenderá la hipótesis de trabajo planteada anteriormente (2); Y posterior a ello, se presentarán

comentarios a modo de conclusión frente al fortalecimiento de las estrategias evaluativas en la Facultad de Derecho (3).

### 1. El proceso evaluativo: prevalencia de la validez en los procesos de formación académica

Es ya una realidad ineludible que el derecho evoluciona a un ritmo acelerado en cada nivel jurisdiccional, tanto en lo nacional como en lo internacional, lo que evidencia una necesidad inmediata de una transformación en los procesos formativos y evaluativos aplicables en los futuros abogados. Cada uno de los cambios realizados deben responder a las condiciones actuales presentes en el ejercicio profesional, lo que supone también la preparación para litigios en todo escenario incluyendo los tribunales internacionales.

Como lo mencionaba ARISTIZÁBAL<sup>84</sup>, la teoría pura del derecho como única fuente doctrinal en la enseñanza del derecho pone en riesgo el ejercicio educativo al excluir del análisis aspectos sociales y psicológicos, lo que supone una limitación en la comprensión integral del fenómeno jurídico. En este sentido, en la medida en que se efectivice la manera de evaluar de las competencias comunicativas de los estudiantes, se podrá garantizar el desarrollo de habilidades argumentativas sólidas gracias al empleo de herramientas metodológicas pedagógicas innovadoras en la información. Ya no se trata únicamente de un ejercicio de fortalecimiento destinado a la escritura jurídica, sino de crear prácticas que busquen equilibrar tanto la teoría como la práctica, destinada a entrenar una mayor y mejor expresión oral con un sólido uso de la gramática y un adecuado ejercicio de argumentación.

A partir de esta perspectiva, es posible que la evaluación supere los requisitos de la acción docente para permitirles por medio de su propia experiencia a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que puede nutrirse con un proceso la retroalimen-

---

84 JOSÉ FREDY ARISTIZÁBAL. "La teoría pura del derecho y la exclusión de la sociología", *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, n.º 162, 2018, pp. 185 a 197, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/36591>].

tación y el acompañamiento en su proceso de aprendizaje. Por ello resulta fundamental que, además de la evaluación a los procesos de la enseñanza, se pueda medir de manera específica el nivel real de las competencias desarrolladas, asegurando al docente la posibilidad de un seguimiento continuo y efectivo del proceso educativo.

## 2. Competencias propias que desarrollar en el docente: ¿debe tener competencias a la hora de planificar un proceso evaluativo?

El profesorado debe estar dotado por las competencias metodológicas y comunicativas necesarias para la aplicación de estrategias en la enseñanza y la evaluación correspondiente a las necesidades educativas de los estudiantes, permitiendo una articulación con los objetivos educativos, a la vez que se facilita el empleo de las tecnologías de la información a la hora de optimizar los procesos en el aprendizaje. Lo anterior, implica que para la efectividad de este proceso debe existir una claridad absoluta del mensaje transmitido por el docente y en consecuencia una correcta asimilación por parte del estudiante.

Respecto a las competencias, señalaban MARCILLO GARCÍA y VÁSQUEZ ZAVALA<sup>85</sup> la importancia de una información continua a los docentes por parte de las instituciones educativas en las que trabajan respecto a las implicaciones de la evaluación de la competencia comunicativa, frente a lo que es necesario aclarar que dicha responsabilidad no es un compromiso exclusivo de las universidades, ya que también se nutre de procesos del docente en el ejercicio de la autoevaluación de la efectividad de sus métodos y la voluntad del mismo para aprender y poner en práctica técnicas pedagógicas innovadoras en el aula.

---

85 CONCEPCIÓN ELIZABETH MARCILLO GARCÍA y JIMMY ALEXANDRE VÁSQUEZ ZAVALA. "Formación continua de los docentes universitarios: formación investigativa", *Revista Científica Sinapsis*, vol. 1, n.º 4, 2014, disponible en [<https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/36>].

Los procesos de profundización en la autoformación de los docentes son los que posibilitan el fortalecimiento de sus métodos de enseñanza con la práctica de la investigación individual, acompañada por otras actividades de formación, tales como la asistencia a conferencias y seminarios en esta materia, y la iniciativa personal frente al diseño de estrategias para optimizar la evaluación de la oralidad. Por su parte, PORLÁN *et al.*<sup>86</sup> destacaron la importancia que tienen que estos espacios de reflexión docente en las habilidades pedagógicas, ya que tienden a favorecer la creación de materiales didácticos y la implementación de cambios en la metodología de la evaluación al promover los criterios de evaluación crítico para la mejora tanto del proceso como del estudiante.

En respuesta a esta realidad, el cuerpo docente estará llamado a cuestionarse de manera constante acerca de su conocimiento más allá del componente teórico, para cuestionarse frente a sus habilidades en la enseñanza de la oralidad y su aplicación en la educación, en este caso jurídica, todo con el fin de que el diseño de nuevos modelos evaluativos integre las habilidades comunicativas de manera efectiva al fomentar el intercambio de saberes y desde las dinámicas de escucha respetuosa, consolidando así su formación profesional.

### 3. ¿Qué competencias debe evaluar el docente en el ámbito de la comunicación?

En la tarea de evaluar las competencias comunicativas, es labor del docente la comprensión de hasta qué aspectos específicos se deben medir en la comunicación oral, dejando un aspecto discrecional al profesorado. Sin embargo, sucede en distintas instituciones de educación superior en Colombia que la maya curricular no incluye a la

---

86 R. PORLÁN ARIZA, A. RIVERO GARCÍA y ROSA MARTÍN DEL POZO. "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 15, n.º 2, 1997, pp. 155 a 171, disponible en [<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>].

oralidad como eje central en el aprendizaje, lo que se traduce en una limitación institucional tanto para la enseñanza como para su evaluación efectiva<sup>87</sup>.

Es la falta de metodologías claras en búsqueda del fortalecimiento de la oralidad la que hace pertinente una investigación en la que se posibilite abordar las dificultades en su comprensión, producción y evaluación para crear estrategias de mejoramiento. De allí que los docentes busquen herramientas para naturalizar el uso del lenguaje oral al utilizar algunas estrategias subsidiadas tales como la lectura en voz alta, la apertura de debates en clase y las exposiciones de estudiantes sin establecer en el proceso formativo un marco estructurado que garantice metodológicamente un desarrollo progresivo, lo que impide que los estudiantes desarrollen reflexiones sobre su desempeño discursivo<sup>88</sup>.

Evaluar la oralidad requiere generar situaciones comunicativas reales o simuladas, promoviendo una evaluación reflexiva y sistemática del discurso oral tanto por parte del estudiante como del docente. En este sentido, la autoevaluación del maestro sobre su práctica pedagógica es clave para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>89</sup>.

Las competencias comunicativas incluyen dimensiones como la lingüística, paralingüística, pragmática, quinésica, proxémica y cronética. La lingüística es fundamental para la construcción del discurso<sup>90</sup>, mientras que la paralingüística y la pragmática influyen

---

87 MARCILLO GARCÍA y VÁSQUEZ ZAVALA. "Formación continua de los docentes universitarios: formación investigativa", cit.

88 LISETT DAYMARIS PÁEZ CUBA. "La oralidad: su repercusión para la ciencia jurídica y la enseñanza del Derecho", *Enunciación*, vol. 25, n.º 2, 2020, pp. 206 a 219, disponible en [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16005>].

89 MARTA GRÀCIA, JESÚS M. ALVARADO y SILVIA NIEVA. "Autoevaluación y toma de decisiones para mejorar la competencia oral y el rendimiento académico en educación secundaria", *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, vol. 1, n.º 62, 2022, pp. 83 a 99, disponible en [<https://www.aidep.org/sites/default/files/2022-02/RIDEP62-Art7.pdf>].

90 BERNARDO ENRIQUE PÉREZ ÁLVAREZ y CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO. "Introducción: los estudios del discurso en la UMSNH", *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, vol. 4, n.º 1, 2022, pp. 57 a 61, disponible en [[https://linguisticamexicana-aml.colmex.mx/index.php/Linguistica\\_mexicana/article/view/439](https://linguisticamexicana-aml.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/439)].

en la capacidad de persuasión. La kinésica resalta la importancia del lenguaje corporal en la comunicación, la proxémica determina los espacios interpersonales adecuados en un entorno jurídico, y la cronética permite gestionar el tiempo en los procesos judiciales.

Cada estudiante posee fortalezas y debilidades en estas competencias, por lo que el docente debe evaluar su desarrollo individualmente. Identificar estas diferencias permitirá reforzar aquellas áreas donde los estudiantes presenten dificultades, garantizando una formación integral en comunicación oral.

#### *D. Evaluación para una oralidad formativa*

Según GARCÍA LÓPEZ *et al.*<sup>91</sup>, los niños llegan al contexto escolar con competencias lingüísticas que les permiten comprender, producir enunciados y adaptarse a distintos contextos comunicativos. Estos conocimientos, influenciados por el entorno sociocultural, establecen las bases de sus habilidades comunicativas. Evaluar la oralidad requiere metodologías innovadoras y objetivas que permitan identificar fortalezas y debilidades, garantizando así una evaluación justa y efectiva.

Bajo este fin, resulta entonces un aspecto fundamental la creación de rúbricas, material audiovisual e información cotejada, la creación de situaciones comunicativas estructuradas que permitan este aspecto formativo. Sin embargo, deberá tenerse claridad que la definición de estos objetivos pedagógicos en la práctica evaluativa implica una correlación directa en la creación de estrategias didácticas efectivas que posibiliten la medición real de los avances de los estudiantes. En el mismo hilo argumentativo, la implementación de un sistema claro y con una estructura definida dotan de certeza al proceso pedagógico frente a la formación en competencias comu-

---

91 JUAN GARCÍA LÓPEZ, SANDRA LÓPEZ FERNÁNDEZ y M<sup>a</sup> CARMEN SÁNCHEZ PÉREZ. “Las interacciones con el voluntariado en los grupos interactivos y el éxito escolar”, *International Journal of Sociology of Education*, vol. 10, n.º 1, 2021, pp. 29 a 56, disponible en [<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/6043>].

nicativas y fomenta la crítica en clase, posibilitando la autocrítica sobre sus métodos pedagógicos.

Respecto a ello, RODRÍGUEZ<sup>92</sup> ha resaltado tres aspectos clave en la oralidad a tener en cuenta en los procesos de formación, que son: en primera medida la relación interpersonal entre interlocutores desde un punto de vista hermenéutico, el contexto compartido en tiempo y espacio que caracteriza los usos orales, y la construcción intencional del discurso en las que la interacción y la retroalimentación resultan esenciales para su enriquecimiento. Desde esta perspectiva, se puede comprender de qué forma la comunicación oral esta atravesada por la necesidad de construcción de una relación interpersonal, entendiendo que esta a su vez puede estar determinada por factores psicosociales y sociológicos importantes como lo son los roles sociales, el status y el *habitus* que rodea el fenómeno comunicativo.

Es así que CASSANY, LUNA y SANZ<sup>93</sup>, brindan las microhabilidades como herramientas clave a la hora de acompañar al docente en el proceso de evaluación de la expresión oral, permitiendo fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes al desarrollarse en un contexto compartido de aprendizaje, en el cual los interlocutores hacen parte conjuntamente de las mismas condiciones de espacio y de tiempo, facilitando la interacción constante entre hablar y escuchar.

### III. MICROHABILIDADES EN LA COMUNICACIÓN ORAL

Sumado a lo anterior, CASSANY, LUNA y SANZ<sup>94</sup> han desarrollado una serie de microhabilidades enmarcadas en dos grandes grupos, que

---

92 FLOR MARÍA RODRÍGUEZ ARENAS. "Escritura y oralidad en 'El desierto prodigioso y el prodigio del desierto' (circa 1650), novela de Pedro de Solís y Valenzuela", *Revista Iberoamericana*, vol. 61, n.º 172-173, 1995, pp. 467 a 484, disponible en [<https://www.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/pdf/10.5195/reviberoamer.1995.6355>].

93 DANIEL CASSANY, MARTA LUNA y GLÓRIA SANZ. *Enseñar lengua*, Barcelona, Edit. Graó, 1994, disponible en [<https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>].

94 Ídem.

pueden guiar efectivamente al docente al momento en que realiza una evaluación de los procesos formativos de los estudiantes las cuales sirven para desarrollar una apropiada expresión oral.

**Tabla 2. Microhabilidades en la comunicación oral**

<b>MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ORAL</b>
<p><b>Reconocer</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc.</li><li>- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.</li><li>- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/ vocal átona, camalcana, pajalcaia, aamoslmanos, etc.</li></ul>
<p><b>Seleccionar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas: o sea, eeeh, repeticiones, redundancia, etc.).</li><li>- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.</li></ul>
<p><b>Interpretar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Comprender el contenido del discurso.</li><li>- Comprender la intención y el propósito comunicativo.</li><li>- Comprender el significado global, el mensaje.</li><li>- Comprender las ideas principales.</li><li>- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.</li><li>- Comprender los detalles o las ideas secundarias.</li><li>- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.).</li><li>- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis.</li><li>- Comprender la forma del discurso</li><li>- Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.).</li><li>- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.</li><li>- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso</li></ul>

**Anticipar**

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

**Inferir**

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

**Retener**

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
  - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
  - La situación y el propósito comunicativo.
  - La estructura del discurso.
  - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
  - Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

Fuente: CASSANY, LUNA y SANZ. *Enseñar lengua*, cit., p. 108.

*A. Estrategias instruccionales al servicio del docente:  
¿qué son y para qué sirven?*

La docencia se apoya en el modelo instruccional para planear, diseñar, implementar y evaluar experiencias formativas. Este diseño actúa como una guía que integra factores clave del aprendizaje, adaptándose a las características de los estudiantes y los objetivos educativos. Su propósito es facilitar el desarrollo de habilidades personales mediante teorías y modelos pedagógicos.

Según TRUJILLO FLÓREZ<sup>95</sup>, las teorías pedagógicas actuales combinan enfoques conductistas, cognitivos y constructivistas. El *conductismo* busca modificar conductas mediante la repetición y el refuerzo; el *cognoscitivismo* se centra en fortalecer los procesos de adquisición y procesamiento de la información; y el *constructivismo* enfatiza la construcción del conocimiento a partir de experiencias y esquemas mentales.

VILLAMIZAR y RINCONES<sup>96</sup> destacan dos ejes esenciales en la evaluación: el estratégico, vinculado con la acción y la enseñanza; y el organizativo, que abarca la planificación y la observación. Ambos permiten estructurar criterios evaluativos que garanticen un aprendizaje efectivo y acorde con las necesidades educativas actuales.

*B. ¿Qué estrategias significativas de aprendizaje tienden a evaluar efectivamente competencias comunicativas orales?*

A continuación se presenta un marco teórico con estrategias didácticas para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de derecho.

*– Estrategia 1. Ejercicios de conversación*

Esta estrategia se basa en el principio del “vacío de información”<sup>97</sup>, que fomenta la interacción auténtica entre los interlocutores. Se busca generar conversaciones en las que los estudiantes deben

---

95 LUIS MARTÍN TRUJILLO FLÓREZ. *Teorías pedagógicas contemporáneas*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2017, disponible en [<https://core.ac.uk/download/pdf/326425474.pdf>].

96 MARTHA CECILIA VILLAMIZAR ÁLVAREZ y MARIO ALEXANDER RINCONES GUERRA. “Cómo la competencia comunicativa ayuda al desarrollo de la oralidad en los estudiantes de básica primaria y secundaria” (tesis de pregrado), Bogotá, Universidad de La Salle, 2010, disponible en [<https://ciencia.lasalle.edu.co/items/101e7f0c-a33a-416e-b46b-eed84ce0c8db>].

97 JUAN CARLOS ARAUJO PORTUGAL. “Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 22, n.º 3, 2017, pp. 49 a 61, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/26358>].

intercambiar información de manera espontánea, manteniendo el hilo del diálogo por al menos 30 segundos antes de pasar la palabra a otro compañero.

– *Estrategia 2. Aprende a escuchar, pensar y hablar*

Esta estrategia resalta la escucha activa como base del pensamiento crítico y la argumentación jurídica. Combina oralidad y escritura para mejorar la síntesis y estructuración del pensamiento. Los estudiantes escuchan un relato, identifica ideas clave y formulan preguntas, fortaleciendo su capacidad argumentativa y análisis crítico<sup>98</sup>.

– *Estrategia 3. ¡Opina!*

El docente debe llevar a cabo actividades de opinión, según lo manifiestan autores como TOVAR y GÓMEZ<sup>99</sup>, en donde se busca que los discentes compartan y discutan sus opiniones, actitudes o preferencias sobre ideas o temas, con el fin de desarrollar destrezas de lenguaje oral más formal: charlas, noticias, crónicas, debates, teatro, etc.

Dramatizar situaciones de la vida cotidiana en donde puedan ejercer el conocimiento que han adquirido a través de su carrera profesional, puede ser una muy buena iniciativa para explotar las habilidades de opinión.

---

98 ELVIRA IVONE GONZÁLEZ JAIMES, MARÍA DE LOURDES HERNÁNDEZ PRIETO y JUAN MÁRQUEZ ZEA. “La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir”, *Contaduría y Administración*, vol. 58, n.º 2, 2013, pp. 261 a 278, disponible en [<http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/144>].

99 JENNIFFER PAOLA TOVAR RIVAS y NOHORA ROCÍO GÓMEZ PÉREZ. “Desarrollo de la oralidad y de la lectura en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital República de Colombia mediante la lectura de imágenes” (tesis de pregrado), Bogotá, Universidad Libre, 2016, disponible en [<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9094>].

– *Estrategia 4. Interpretación de imágenes*

Esta estrategia busca fortalecer la interpretación y expresión oral a través de la descripción y análisis de imágenes o tiras cómicas. Los estudiantes reciben material visual y deben construir un discurso oral basado en su observación, fomentando la lectura crítica de la comunicación visual. Además, el ejercicio incluye la escritura de palabras con apoyo gráfico, familiarizando a los participantes con la lectura a partir de imágenes. En esta, resultan esenciales en primera medida la selección de la imagen, luego una breve explicación de la justificación tras su elección, seguido llega el ejercicio de análisis crítico y por último la discusión final con conclusiones compartidas.

– *Estrategia 5. Activa tu punto de vista*

Desde el desarrollo teórico de RODRÍGUEZ y VALENCIA<sup>100</sup>, las video grabaciones, libros o películas sirven en esta estrategia para el fomento de la argumentación y el debate, en el cual los estudiantes deberán analizar un caso contenido en las ayudas anteriormente mencionadas o en un texto buscando responder siete preguntas formuladas por el docente al estructurar el discurso de los estudiantes.

Desde este enfoque se aplican reglas para el desarrollo de los estudiantes en la oralidad, tales como la libertad de expresión, la necesidad de una carga de prueba y la evaluación sobre la pertinencia de los argumentos utilizados, todo con el fin de asegurar un análisis crítico basado en un criterio jurídico desde el ambiente de respeto y confrontación de las ideas que brinda un debate fundamentado.

---

100 D. M. RODRÍGUEZ y L. M. VALENCIA. "Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral - cortesía verbal) desde un estudio realizado en la Universidad del Quindío (Colombia)", *Praxis*, vol. 8, n.º 1, 2012, pp. 106 a 117, disponible en [<https://umapp002.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/37>].

*– Estrategia 6. ¿Cómo es tu oralidad?*

Desde los apartados teóricos de MARTÍN y RAMÍREZ<sup>101</sup>, se puede fortalecer la comunicación a partir de la exposición oral permitiendo a los estudiantes el dominio del contenido de un tema al poner como criterio la ausencia de un apoyo escrito, al utilizar el intercambio de opiniones dentro del ejercicio de evaluación se puede facilitar la verificación de la comprensión del tema y la calidad de la argumentación utilizada.

El debate resulta idóneo al poder promover el análisis crítico y la postura defensa a partir de fundamentos jurídicos; por su parte, el juego de roles permite aproximar a los estudiantes a los papeles dentro del proceso legal y las audiencias. Finalmente, los procesos de dramatización sobre los estados judiciales facilitan la aplicación de conocimiento en casos simulados y fortalecen el ambiente de aprendizaje desde el trabajo en equipo y la creatividad argumentativa, asegurando una formación práctica y efectiva las capacidades oratorias del futuro jurista.

*– Estrategia 7. ¿A quién quiero interpretar?*

Como propone NAVARRO<sup>102</sup>, la libre elección de los estudiantes en el rol a interpretar dentro de la dramatización jurídica es lo que fortalece el ejercicio de confianza y naturalidad dentro de la expresión oral del mismo; de este modo, estas estrategias logran facilitar la capacidad del estudiante hacia la elección de un rol específico

---

101 LAURA MARTÍN CISNEROS y MARÍA RAMÍREZ AÚZ. “La evaluación de las destrezas orales en la educación superior: estudio de dos universidades británicas”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, 27 a 30 de septiembre de 2006, vol. 2, 2007, pp. 811 a 822, disponible en [[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0811.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0811.pdf)].

102 ALINA NAVARRO GIL. “El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5.º de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez” (tesis de pregrado), Cauca, Universidad de Antioquia, 2013, disponible en [<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/e7fbb880-ddf9-4713-9984-f0aedb5fab71>].

dentro del derecho y la aplicación práctica de todas las habilidades teóricas adquiridas dentro de la facultad.

Para el desarrollo de esta estrategia se requieren dos fases de aplicación: la selección del caso y personaje, y el proceso de interpretación y argumentación jurídica. En la primera fase, el estudiante debe asumir un rol (juez, defensor, fiscal, víctima, etc.) de un caso elegido en el consultorio jurídico, esta lección permitirá identificar sus fortalezas y áreas de mejora. En la segunda etapa, se presentarán herramientas para evaluar su capacidad de fluidez verbal y sus herramientas argumentativas en el marco de la dramatización del caso reforzando las habilidades ya existentes en materia jurídica.

– *Estrategia 8. Teatro de lectores*

Desde la perspectiva de PALACINO<sup>103</sup>, en el marco del teatro de lectores se busca afianzar la representación oral de textos de origen jurídico desde el formato de guion, en el que los estudiantes deben leer, analizar el contenido, selecciona algunos fragmentos que elijan y convertirlos en guiones que deberán interpretar en voz alta. Con este ejercicio se busca reforzar la capacidad argumentativa y textual de los estudiantes, con la priorización de guiones escritos por los mismos bajo el objetivo del fortalecimiento de las habilidades educativas.

– *Estrategia 9. ¿Qué encuentra el docente?*

Fundamentado en VILLAMIZAR y RINCONES<sup>104</sup>, esta estrategia presenta la oportunidad de evaluar las competencias orales a lo largo de cuatro etapas; la primera es el diagnóstico inicial en el cual se identifica las dificultades en la expresión oral, en la segunda se

---

103 FREDY PALACINO RODRÍGUEZ. “Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico”, *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6, n.º 2, 2007, pp. 275 a 298, disponible en [[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen06/ART4\\_Vol6\\_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen06/ART4_Vol6_N2.pdf)].

104 VILLAMIZAR ÁLVAREZ y RINCONES GUERRA. “Cómo la competencia comunicativa ayuda al desarrollo de la oralidad en los estudiantes de básica primaria y secundaria”, cit.

determina cuáles aspectos específicos se deben reforzar, en la siguiente etapa se realiza una observación a las barreras comunicativas presentes en el estudiante (timidez, pánico escénico, factores de presión social, etc.) con el fin de mejorar las estrategias didácticas para dicho estudiante, y finalmente en la etapa de reflexión, el docente estudia los resultados y realiza una evaluación verificando la efectividad de los métodos aplicados con el fin de fortalecer las competencias comunicativas.

*– Estrategia 10. Consultorio radial jurídico*

La producción oral tiene los factores neuropsicológicos y fisiológicos, es así que desde esta estrategia es posible evaluar desde un espacio radial y las habilidades orales de los estudiantes al explicar casos jurídicos. Desde este instrumento, se busca brindar herramientas para los estudiantes en el control de su respiración, la regulación del flujo de aire al hablar y la modulación, entonación y la articulación de las palabras para garantizar una pronunciación precisa. Es así que el consultorio radial busca fomentar la fluidez verbal, así como la comunicación efectiva dentro de un contexto jurídico real.

*– Estrategia 11. Rúbrica analítica para evaluar habilidades orales, ¿qué es?*

Inspirada en los modelos de aprendizaje anglosajón, a partir de esta rúbrica se busca proporcionar criterios objetivos que busquen evaluar la claridad en la expresión oral, la argumentación, la tecnicidad en el lenguaje, el mensaje corporal de lenguaje y el uso del tiempo. La implementación de esta estrategia podría facilitar el seguimiento en el progreso de los estudiantes y permitir un proceso estructurado de evaluación desde la transparencia.

**Tabla 3. Rúbrica para evaluación de la habilidad oral**

<b>ACTIVIDAD INDIVIDUAL - PRESENTACIÓN ORAL</b>	
<b>Volumen de voz</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en toda la presentación.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en al menos el 90% del tiempo.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia en al menos el 60% del tiempo.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.
<b>Postura del cuerpo y contacto visual</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Siempre tiene buena postura y se proyecta seguro/a de sí mismo/a. Establece contacto visual con todas las personas en el aula durante la presentación.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Casi siempre tiene una buena postura y establece contacto visual con casi todas las personas en el aula durante la presentación.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Algunas veces tiene buena postura y de vez en cuando establece contacto visual.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
<b>Habla claramente</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Habla claramente y se hace entender en su totalidad frente a la presentación.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Habla claramente casi todo el tiempo.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Habla claramente la mayor parte del tiempo.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	A menudo habla entre los dientes y no logra hacerse entender.

<b>Conocimiento del tema</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Demuestra un conocimiento completo del tema.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Demuestra conocimiento del tema.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Demuestra conocimiento por partes del tema.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	No parece conocer muy bien el tema.
<b>Organización</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Presenta la información de forma lógica e interesante para que la audiencia la pueda entender.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Presenta la información utilizando una secuencia lógica para que la audiencia pueda seguir la información.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	La audiencia tiene dificultades para seguir la presentación porque se pasa de un tema a otro.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	La audiencia no puede entender la presentación debido a que no sigue un orden adecuado.
<b>Contestar preguntas</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	El estudiante puede contestar con precisión a todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	El estudiante puede contestar a la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	El estudiante puede contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros en clase.

<b>Errores gramaticales</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	La presentación no tiene errores gramaticales y además de eso tiene una buena redacción y coherencia entre ideas.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	La presentación tiene pocos errores gramaticales.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	La presentación tiene varios errores gramaticales.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	La presentación tiene bastantes errores gramaticales.
<b>Entusiasmo</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en la audiencia.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Expresiones faciales y lenguaje corporal, algunas veces generan interés y entusiasmo sobre el tema en la audiencia.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	Muy poco uso de expresiones faciales o el lenguaje corporal. No genera interés en la forma de presentar el tema.
<b>Uso del tiempo</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Utiliza el tiempo adecuadamente y logra discutir todos los aspectos de su trabajo.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Tiempo adecuadamente, pero, al final tiene que cubrir algunos tópicos con prisa.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Termina antes de lo previsto.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	¿Termina muy pronto o no logra terminar su presentación en el tiempo asignado?

<b>Uso de gráficas, tablas e imágenes</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Incluye elementos visuales, como tablas, ilustraciones y gráficas. Las imágenes son relevantes al tema, tienen el tamaño adecuado, son de buena calidad y aumentan el interés del auditorio.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	Incluye elementos visuales como tablas, ilustraciones y gráficas. Las imágenes son poco relevantes al tema y no tienen el tamaño adecuado.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Los elementos visuales son pobres y no aportan nada a la presentación. Las imágenes son seleccionadas al azar, son de pobre calidad y distraen al auditorio.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	No incluye elementos visuales.
<b>Elementos del texto</b>	
Nivel de competencia 4 (8 - 10 puntos)	Las fuentes utilizadas son fáciles de leer y el tamaño de letra varía apropiadamente en los encabezamientos y el texto. Uso de negritas y sangría facilita la lectura del texto. El fondo y los colores utilizados facilitan la lectura del texto.
Nivel de competencia 3 (5 - 7 puntos)	A veces son fáciles de leer, pero en algunas ocasiones, las negritas, los párrafos, los colores y los fondos oscuros dificultan la lectura.
Nivel de competencia 2 (3 - 4 puntos)	Se dificulta la lectura en general de la presentación con párrafos muy largos, fuentes diferentes y fondos oscuros.
Nivel de competencia 1 (0 - 2 puntos)	El texto es extremadamente difícil de leer; con largos bloques de texto y tamaños de letra muy pequeños; Hay un inapropiado contraste de colores.

Fuente: CENTRO DE ESCRITURA JAVERIANO. *Rúbrica para evaluar la oralidad*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2022, disponible en [<https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/rubrica-para-evaluar-la-oralidad>].

Emplear rúbricas analíticas pretende fortalecer las competencias oratorias de los estudiantes de derecho de la Universidad Militar, Sede Campus, posibilitando una evaluación del proceso evolutivo del estudiante en el desarrollo de sus herramientas de argumentación, habilidades lingüísticas y pensamiento crítico que resultan esenciales en la formación de un abogado.

Es por eso, que este estudio busca resaltar la necesidad de crear criterios uniformes para acompañar tanto a los docentes como al estudiantado en el proceso evaluativo; en el caso de los docentes, las rúbricas posibilitan un seguimiento organizado y sistemático del progreso del estudiante que brinda mayores probabilidades de transparencia en la evaluación. Mientras que, para los estudiantes, se proporcionan pautas puntuales y claras sobre los criterios de evaluación, generando mayor seguridad y comprensión del proceso valorativo.

*– Estrategia 12. Simulación de preparatorios*

Se pudo observar, mediante el proceso de aplicación de instrumentos, que para los estudiantes resulta un método más efectivo el preparatorio oral para evaluar competencias comunicativas, al integrar argumentación, lenguaje jurídico y expresión corporal, aunque muchos perciben que los docentes no priorizan la oralidad.

Comprendiendo que estos exámenes hacen parte de los requisitos de grado y buscan evaluar las herramientas hermenéuticas jurídicas y la solución de casos, se propone una estrategia basada en simulaciones. La creación de unos módulos temáticos de apoyo teórico y práctico permitirán al docente crear escenarios en los que se entrenen los estudiantes para estos exámenes y se permite el proceso de retroalimentación con el fin de mejorar las habilidades. Aplicada en asignaturas clave, esta actividad fortalecerá su seguridad y capacidad argumentativa.

*– Estrategia 13. Resolución colectiva de problemas*

A partir de esta estrategia, se busca que mediante el docente se presente una situación que resulte problemática en el cual se envuelvan los temas que se han trabajado durante la clase.

De igual forma, se pretende que el docente les presente una situación problemática que envuelve los temas trabajados en clase con el fin de que los estudiantes en conjunto busquen la mejor alternativa de solución, que el docente deberá aprobar.

*– Estrategia 14. Debate de problemas grupales*

Para esta dinámica, la clase se divide en equipos en los que cada uno recibe un caso de estudio sobre el cual deben hacer una investigación a fondo con el fin de proponer soluciones con fundamentación teórica; los grupos debaten sus posturas, contrastando argumentos y fortaleciendo sus habilidades de análisis y persuasión. A partir de esta estrategia, se busca crear un escenario donde la diversidad de enfoques se sume al pensamiento crítico y combatan la monotonía dentro de las aulas de clase.

*– Estrategia 15. Lectura crítica*

En esta, el docente facilita un texto jurídico con el fin de que los estudiantes lo analicen desde una perspectiva reflexiva y clara, se busca que cada uno de los estudiantes pueda exponer ante el grupo sus reflexiones con el fin de que el docente pueda identificar las falencias de interpretación y crear fórmulas de mejoramiento. Este ejercicio fortalece la capacidad analítica y argumentativa, fomentando una comprensión profunda del derecho a través de la lectura estructurada y el debate académico.

**Tabla 4. Estrategias al servicio del docente**

<b>Estrategia</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Aplicación en el contexto jurídico</b>
Ejercicios de conversación	Fomentar la interacción auténtica y el desarrollo del discurso espontáneo	Simulación de conversaciones jurídicas en audiencias o negociaciones
Aprende a escuchar, pensar y hablar	Desarrollar la escucha activa y el pensamiento crítico	Mejora la argumentación oral en juicios y asesorías jurídicas
¡Opina!	Promover la expresión oral formal y la argumentación	Debates sobre casos jurídicos, dramatización de situaciones legales
Interpretación de imágenes	Fortalecer la interpretación visual y comunicación oral	Análisis de evidencias en casos judiciales mediante imágenes o documentos

*Derecho, educación jurídica y transformación social*

Activa tu punto de vista	Fomentar la argumentación y el análisis crítico en debates	Desarrollo de habilidades de litigación mediante debates estructurados
¿Cómo es tu oralidad?	Evaluar la oralidad a través de técnicas didácticas	Exposiciones, debates, juegos de roles y dramatizaciones en el aula
¿A quién quiero interpretar?	Permitir la selección de roles jurídicos para mejorar la oralidad	Representación de roles en simulaciones de juicios y audiencias
Teatro de lectores	Reforzar la argumentación y la expresión oral a través de textos	Interpretación oral de guiones jurídicos basados en textos normativos
¿Qué encuentra el docente?	Diagnosticar y mejorar dificultades en la oralidad	Observación y análisis de desempeño oral en simulaciones y presentaciones
Consultorio radial jurídico	Desarrollar habilidades orales en un entorno controlado	Programas radiales donde los estudiantes explican casos jurídicos
Rúbrica analítica para evaluar oralidad	Proporcionar criterios objetivos de evaluación	Evaluación estructurada de habilidades orales en litigación y argumentación
Simulación de preparatorios	Entrenar a los estudiantes en la argumentación oral y el manejo del lenguaje jurídico en escenarios simulados	Simulación de exámenes preparatorios con feedback docente, fortaleciendo la seguridad y expresión oral en contextos jurídicos
Resolución colectiva de problemas	Fomentar el análisis conjunto de situaciones jurídicas para desarrollar habilidades argumentativas	Presentación de casos jurídicos en clase donde los estudiantes buscan la mejor solución con fundamentación legal
Debate de problemas grupales	Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de persuasión mediante la argumentación de casos jurídicos	Equipos de estudiantes investigan y debaten posturas jurídicas fundamentadas en la doctrina y la jurisprudencia
Lectura crítica	Mejorar la capacidad analítica y argumentativa a través de la interpretación de textos jurídicos	Exposición y discusión de textos normativos y doctrinales para fortalecer la comprensión del derecho y su aplicación

#### IV. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN Y LOS LINEAMIENTOS DEL DECRETO 1330 DE 2019

A partir de la inteligencia artificial –IA– se ha creado toda una revolución en la innovación en diferentes sectores en los que se incluye la educación, la cual ha sido transformada tanto en la forma en la que se plantea como en la disposición para la evaluación de la misma. Respecto al ámbito jurídico, la integración de esta a los procesos de formación se ha dado a partir de herramientas automatizadas de retroalimentación, otra forma de empleo ha sido los mecanismos de análisis predictivo que buscan medir el desempeño académico, así como las simulaciones interactivas mediadas por tecnologías que buscan facilitar un aprendizaje adaptativo, permitiendo a cada estudiante avanzar a su propio ritmo y recibir recomendaciones personalizadas para fortalecer sus competencias.

Por otra parte, BOSTROM<sup>105</sup> establece en la IA la capacidad que tiene como sistema para interpretar de manera correcta los datos externos, retroalimentándose de los mismos y utilizando el conocimiento adquirido con el fin de lograr una especificidad, tanto en los objetivos como en las tareas, a través de una capacidad de adaptación flexible. La inmersión e inclusión de este proceso implica la utilización de algoritmos que pueden aprender y hacer predicciones basadas en patrones identificados en grandes cantidades de datos de acuerdo a la orden o *prompt* empleado.

En Colombia, el Decreto 1330 de 2019<sup>106</sup> exige las instituciones de educación superior la garantía adquisición de competencias específicas en cada programa académico en el que se logren resultados de aprendizaje, es aquí donde la IA empieza a jugar un rol de aliado estratégico en los procesos de evaluación de estudiantes desde una perspectiva objetiva y continúa buscando que se cumplan con los estándares de calidad exigidos.

---

105 NICK BOSTROM. *Superintelligence: paths, dangers, strategies*, Oxford, Oxford University Press, 2017.

106 Decreto 1330 de 2019, “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación”, cit.

La IA actúa como facilitadora en la implementación de metodologías dirigidas hacia la innovación, con la posibilidad de crear simulación de audiencias con jueces virtuales o la asistencia de otros servidores jurídicos automatizados buscando contribuir en la mejora de las habilidades de argumentación oral y escrita de los futuros abogados en un ejercicio más cercano a la realidad. También, permite optimizar la gestión académica mediante el análisis de grandes volúmenes de datos para identificar patrones de aprendizaje y mejorar la toma de decisiones en el diseño curricular.

En conclusión, la posibilidad de una convergencia entre la IA y los lineamientos del Decreto 1330 de 2019 fortalece la visión de la educación jurídica dirigida a garantizar una formación más dinámica, personalizada y alineada con las necesidades del mercado laboral y los estándares de calidad educativa con el fortalecimiento de las capacidades de oratoria y argumentación jurídica.

## V. DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA IA EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

GUANGA INCA *et al.*<sup>107</sup>, han señalado que la incorporación de las múltiples formas de IA dentro del entorno educativo podría representar diferentes desafíos que deberán ser analizados a la hora de adoptar las ventajas efectivas y provechosas que brinda esta herramienta. Uno de los obstáculos más evidentes, es la falta de una infraestructura con suficiencia tecnológica dentro de las instituciones académicas para la implementación de estos *softwares*. Muy a pesar del avance acelerado de la tecnología en las últimas décadas, muchas instituciones de educación general y educación superior aún no cuentan con los recursos necesarios para integrar las IA de manera eficiente. Esta crisis en la infraestructura tecnológica no

---

107 ULISES RIGOBERTO GUANGA INCA, ANDREA CAROLINA BAUZ, ROBERTO FERNANDO LOZADA LOZADA, MAGALY DEL CARMEN REINOSO LLANTUI y RAMONA BEATRIZ PAZ BRAVO. "Desafíos de la educación para la implementación de la inteligencia artificial", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, n.º 3, 2024, pp. 3.588 a 3.602, disponible en [<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11576>].

solo se reduce a la capacidad de equipos o conectividad internet, sino también a la deficiencia existente y la capacitación del personal docente, lo que dificulta la aplicación de estas innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro reto a resaltar, es la persistente resistencia al cambio por parte de docentes y planta administrativa a la implementación de *software* de inteligencia artificial, toda vez que la adquisición de estas formas de tecnología requiere que de forma complementaria se plantee en formas más actuales de estrategias pedagógicas.

Además, un reto importante es la resistencia al cambio por parte de docentes y administradores, ya que la implementación de la IA no solo exige mejoras en la infraestructura tecnológica, sino también una evolución en las estrategias pedagógicas. Algunas preocupaciones podrían ser las políticas en el manejo de la privacidad de datos y las implicaciones éticas que podría representar el empleo de la IA en la educación. Teniendo en cuenta que este tipo de *software* requiere una gran cantidad de data con el fin de operar de manera óptima y crear una recopilación de datos que corresponda a la realidad, podría generar preocupaciones sobre la seguridad y la protección de datos de la información personal tanto del cuerpo docente como de los estudiantes.

La IA en la educación potencia el aprendizaje personalizado así como el desarrollo de competencias que resultan claves para el derecho, es por eso que a continuación se representarán dos estrategias que integren la IA para mejorar la formación jurídica y comunicativa:

– *Estrategia 1. Simulación de audiencias con IA*

Desde esta herramienta se permitirá a los estudiantes la participación en audiencias virtuales simuladas en la presencia de un juez automatizado basado en modelos de derecho procesal. A partir de estas plataformas se busca evaluar la argumentación jurídica, el lenguaje tecnificado y la persuasión oral, proporcionando retroa-

limentación inmediata para mejorar sus competencias comunicativas y análisis de casos<sup>108</sup>.

*– Estrategia 2. Asistentes virtuales para el análisis de casos*

Utilizando *chatbots* y sistemas de IA especializados en derecho, los estudiantes podrán interactuar con asistentes virtuales que les brinden guía en la resolución de casos prácticos apoyando en la estructuración de argumentos, acompañando la identificación de jurisprudencia relevante y evaluando la solidez de las respuestas. Desde estos sistemas es posible entrenar habilidades investigativas al sugerir fuentes de información confiables y modelos de argumentación jurídica<sup>109</sup>.

Que en las instituciones de educación superior, en el entorno de las facultades de derecho sea popularizado de manera importante la implementación de herramientas de inteligencia artificial para optimizar los procesos relacionados con tareas de investigación y análisis empleando tecnologías como LexisNexis Chatbot, Lex Machina y eBrevia, que en la actualidad están transformando la forma en que los futuros juristas acceden a la información, analizan tendencias judiciales y gestionan documentos legales.

A partir de estas formas de innovación no solo se está modernizando el aprendizaje, sino que también se prepara a los estudiantes para un entorno profesional altamente digitalizado y basado en el

---

108 NEY KEVIN GARCÍA ARRIETA y CARLOS ERNESTO HERRERA ACOSTA. “La simulación de audiencias como técnica para evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de derecho”, en ENRIQUE CÁCERES NIETO (coord.). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, t. 7, México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2024, pp. 511 a 528, disponible en [<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/16/7560/35.pdf>].

109 CUMBRE JUDICIAL IBEROAMERICANA. *Grupo de trabajo n.º 4 Hecho tecnológico y su función jurisdiccional. Propuesta: Aplicaciones de inteligencia artificial en los poderes judiciales de Iberoamérica -informe-*, XXI Edición: “Por una carrera judicial independiente y eficaz”, Lima, 20 a 22 de septiembre de 2023, disponible en [<https://www.cumbrejudicial.org/sites/default/files/2023-08/Aplicaciones%20de%20Inteligencia%20Artificial%20en%20los%20Poderes%20Judiciales.pdf>].

uso de la IA en el ámbito jurídico. Estas dos estrategias buscan potenciar el aprendizaje autónomo, mejorando la formación pragmática y casuística de los estudiantes con el fin de que la educación en derecho responda a los avances tecnológicos preparando profesionales aptos para el mercado laboral actual interconectado.

## CONCLUSIONES

En la intercomunicación generada por la globalización que caracteriza el mundo en el que estamos, resulta prioritario que los abogados tengan las habilidades de dominar formas de comunicación oral que respondan a la necesidad de argumentación efectiva que actualmente transversaliza el ejercicio de las audiencias dentro de la rama judicial. En este sentido, la educación superior juega un rol fundamental a la hora de formar competencias en las que el docentes, estudiantes e instituciones converjan en el fortalecimiento de una enseñanza basada en sólidas competencias comunicativas y argumentativas.

Se hace un llamado a futuras investigaciones para realizar estudios longitudinales que permitan medir el impacto de estas estrategias, buscando evaluar su efectividad en la adquisición y sofisticación de las habilidades orales y argumentativas en los estudiantes de derecho. Del mismo modo, resultaría un aporte sustancial a esta propuesta la posibilidad de comparar la implementación de estas estrategias en diferentes sistemas educativos e incluso diversos entornos jurídicos internacionales, con el fin de identificar cuáles son las mejores prácticas y cómo pueden ser aplicables al contexto colombiano.

A partir de una perspectiva práctica, es deber de los docentes asumir un rol activo en la innovación dentro de las estrategias pedagógicas, buscando alinearlas con modelos educativos modernos en los que se priorice la oralidad dentro de la formación e instrucción jurídica. Para ello, se recomienda la incorporación de metodologías tales como la simulación de audiencias, los juegos de roles y los debates estructurados, en los que se fomente la organización en escenarios reales con una estructura axiológica profunda y sólida.

Es, desde esta perspectiva, que las instituciones deben comprometerse en brindar las capacitaciones al personal docente en las

nuevas formas de tecnología aplicadas para la enseñanza en derecho garantizando así una formación integral que pueda adaptarse a los desafíos actuales.

Resulta entonces crucial actualizar las formas de enseñanza a partir de la implementación de inteligencia artificial como herramienta pedagógica, esto con el fin de facilitar las diferentes actividades interactivas que potencia la argumentación jurídica. Para ello, el referenciado Decreto 1330 del 2019 toma relevancia al buscar que los egresados de las facultades de derecho cuenten con competencias argumentativas sólidas y puedan adaptarse a los cambios tecnológicos y metodológicos que suponen los nuevos retos del ejercicio profesional.

En conclusión, es un deber en la enseñanza del derecho orientar los esfuerzos metodológicos y pedagógicos hacer objetivos claros y medibles que puedan promover el desarrollo de habilidades que posibiliten a los futuros abogados su desempeño en un entorno digitalizado y competitivo a partir del fortalecimiento de habilidades argumentativas y oratorias.

## REFERENCIAS

ARAUJO PORTUGAL, JUAN CARLOS. “Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera”, *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 22, n.º 3, 2017, pp. 49 a 61, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/26358>].

ARISTIZÁBAL, JOSÉ FREDY. “La teoría pura del derecho y la exclusión de la sociología”, *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, n.º 162, 2018, pp. 185 a 197, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/36591>].

BOSTROM, NICK. *Superintelligence: paths, dangers, strategies*, Oxford, Oxford University Press, 2017.

CASSANY, DANIEL; MARTA LUNA y GLÓRIA SANZ. *Enseñar lengua*, Barcelona, Edit. Graó, 1994, disponible en [<https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>].

- CASTEJÓN FERNÁNDEZ, LUIS. “¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?”, *Aula Abierta*, vol. 39, n.º 3, 2011, pp. 31 a 40, disponible en [<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1038/143>].
- CENTRO DE ESCRITURA JAVERIANO. *Rúbrica para evaluar la oralidad*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2022, disponible en [<https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/rubrica-para-evaluar-la-oralidad>].
- COLOMA, RODRIGO y CLAUDIO AGÜERO SAN JUAN. “Los abogados y las palabras: una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho”, *Revista de Derecho - Universidad Católica del Norte*, vol. 19, n.º 1, 2012, pp. 39 a 69, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371041343003>].
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n.º 114, de 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].
- CUMBRE JUDICIAL IBEROAMERICANA. *Grupo de trabajo n.º 4 Hecho tecnológico y su función jurisdiccional. Propuesta: Aplicaciones de inteligencia artificial en los poderes judiciales de Iberoamérica -informe-*, XXI Edición: “Por una carrera judicial independiente y eficaz”, Lima, 20 a 22 de septiembre de 2023, disponible en [<https://www.cumbrejudicial.org/sites/default/files/2023-08/Aplicaciones%20de%20Inteligencia%20Artificial%20en%20los%20Poderes%20Judiciales.pdf>].
- Decreto 1330 de 25 de julio de 2019, “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación”, *Diario Oficial* n.º 51.025, del 25 de julio de 2019, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30036690>].
- GARCÍA ARRIETA, NEY KEVIN y CARLOS ERNESTO HERRERA ACOSTA. “La simulación de audiencias como técnica para evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de derecho”, en ENRIQUE CÁCERES NIETO (coord.). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, t. 7, México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2024, pp. 511 a 528, disponible en [<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/16/7560/35.pdf>].

GONZÁLEZ JAIMES, ELVIRA IVONE; MARÍA DE LOURDES HERNÁNDEZ PRIETO y JUAN MÁRQUEZ ZEA. “La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir”, *Contaduría y Administración*, vol. 58, n.º 2, 2013, pp. 261 a 278, disponible en [<http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/144>].

GONZÁLEZ, MANUELA G. y CARLOS A. LISTA (coords.). *Sociología jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2011.

GRÀCIA, MARTA; JESÚS M. ALVARADO y SILVIA NIEVA. “Autoevaluación y toma de decisiones para mejorar la competencia oral y el rendimiento académico en educación secundaria”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, vol. 1, n.º 62, 2022, pp. 83 a 99, disponible en [<https://www.aidep.org/sites/default/files/2022-02/RIDEP62-Art7.pdf>].

GUANGA INCA, ULISES RIGOBERTO; ANDREA CAROLINA BAUZ, ROBERTO FERNANDO LOZADA LOZADA, MAGALY DEL CARMEN REINOSO LLANTUI y RAMONA BEATRIZ PAZ BRAVO. “Desafíos de la educación para la implementación de la inteligencia artificial”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, n.º 3, 2024, pp. 3.588 a 3.602, disponible en [<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11576>].

ION, GEORGETA y ELENA CANO. “La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias”, *Educación XX1*, vol. 15, n.º 2, 2012, pp. 249 a 270, disponible en [<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/141>].

Ley 712 de 5 de diciembre de 2001, “Por la cual se reforma el Código Procesal del Trabajo”, *Diario Oficial* n.º 44.640, del 8 de diciembre de 2001, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1666813>].

Ley 906 de 31 de agosto de 2004, “Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal”, *Diario Oficial* n.º 45.658, del 1.º de septiembre de 2004, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1670249>].

Ley 1437 de 18 de enero de 2011, “Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo”, *Diario Oficial* n.º 47.956, del 18 de enero de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1680117>].

- Ley 1564 de 12 de julio de 2012, “Por medio de la cual se expide el Código General del Proceso y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 48.489, del 12 de julio de 2012, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1683572>].
- GARCÍA LÓPEZ, JUAN; SANDRA LÓPEZ FERNÁNDEZ y M<sup>a</sup> CARMEN SÁNCHEZ PÉREZ. “Las interacciones con el voluntariado en los grupos interactivos y el éxito escolar”, *International Journal of Sociology of Education*, vol. 10, n.º 1, 2021, pp. 29 a 56, disponible en [<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/6043>].
- MARCILLO GARCÍA, CONCEPCIÓN ELIZABETH y JIMMY ALEXANDRE VÁSQUEZ ZAVALA. “Formación continua de los docentes universitarios: formación investigativa”, *Revista Científica Sinapsis*, vol. 1, n.º 4, 2014, disponible en [<https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/36>].
- MARTÍN CISNEROS, LAURA y MARÍA RAMÍREZ AÚZ. “La evaluación de las destrezas orales en la educación superior: estudio de dos universidades británicas”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, 27 a 30 de septiembre de 2006, vol. 2, 2007, pp. 811 a 822, disponible en [[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0811.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0811.pdf)].
- MOREIRA DE LA PAZ, CÉSAR HUMBERTO y ANA FERNÁNDEZ CHIRIGUAYA. “El rol del abogado en los juicios orales”, *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, vol. 2, n.º 18, 2018, pp. 46 a 54, disponible en [<https://revistaespirales.com/index.php/es/article/download/315/235>].
- MOREU CARBONELL, ELISA. “Nuestro lenguaje: el giro lingüístico del derecho”, *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, vol. 1, 2020, pp. 313 a 362, disponible en [<https://www.revistasmarcialpons.es/revistaderechopublico/article/view/29>].
- NAVARRO GIL, ALINA. “El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5.º de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez” (tesis de pregrado), Cauca, Universidad de Antioquia, 2013, disponible en [<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/e7fbb880-ddf9-4713-9984-f0aedb5fab71>].

PÁEZ CUBA, LISETT DAYMARIS. “La oralidad: su repercusión para la ciencia jurídica y la enseñanza del Derecho”, *Enunciación*, vol. 25, n.º 2, 2020, pp. 206 a 219, disponible en [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16005>].

PALACINO RODRÍGUEZ, FREDY. “Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico”, *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6, n.º 2, 2007, pp. 275 a 298, disponible en [[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen06/ART4\\_Vol6\\_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen06/ART4_Vol6_N2.pdf)].

PÉREZ ÁLVAREZ, BERNARDO ENRIQUE y CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO. “Introducción: los estudios del discurso en la UMSNH”, *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, vol. 4, n.º 1, 2022, pp. 57 a 61, disponible en [[https://linguisticamexicana-amla.colmex.mx/index.php/Linguistica\\_mexicana/article/view/439](https://linguisticamexicana-amla.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/439)].

PORLÁN ARIZA, R.; A. RIVERO GARCÍA y ROSA MARTÍN DEL POZO. “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos”, *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 15, n.º 2, 1997, pp. 155 a 171, disponible en [<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>].

RELINQUE BARRANCA, MARIANA. “El proceso de modernización del lenguaje jurídico en el Reino Unido, los Estados Unidos y España, y su reflejo en el lenguaje utilizado por los jueces”, *FITISpos International Journal: Public Service Interpreting and Translation*, vol. 4, 2017, pp. 85 a 101, disponible en [[https://fitisposij.web.uah.es/OJS/index.php/fitispos/article/view/126/153?utm\\_source=chatgpt.com](https://fitisposij.web.uah.es/OJS/index.php/fitispos/article/view/126/153?utm_source=chatgpt.com)].

RODRÍGUEZ ARENAS, FLOR MARÍA. “Escritura y oralidad en ‘El desierto prodigioso y el prodigio del desierto’ (circa 1650), novela de Pedro de Solís y Valenzuela”, *Revista Iberoamericana*, vol. 61, n.º 172-173, 1995, pp. 467 a 484, disponible en [<https://www.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/pdf/10.5195/reviberoamer.1995.6355>].

RODRÍGUEZ, C. P. (entrevistador). Entrevista 6C, R. e., 8 de septiembre de 2016.

RODRÍGUEZ, C. P. (entrevistador). Entrevista 8C, R. e., 3 de octubre de 2016.

RODRÍGUEZ, C. P. (entrevistador). Entrevista 4D, R. e., 13 de noviembre de 2016.

RODRÍGUEZ, D. M. y L. M. VALENCIA. "Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral - cortesía verbal) desde un estudio realizado en la Universidad del Quindío (Colombia)", *Praxis*, vol. 8, n.º 1, 2012, pp. 106 a 117, disponible en [<https://umapp002.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/37>].

RODRÍGUEZ ORBEA, DIANA CAROLINA y MARTHA CECILIA GIRALDO MONTOYA. "Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs", *Enunciación*, vol. 24, n.º 2, 2019, pp. 199 a 210, disponible en [<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/14444>].

TOVAR RIVAS, JENNIFFER PAOLA y NOHORA ROCÍO GÓMEZ PÉREZ. "Desarrollo de la oralidad y de la lectura en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital República de Colombia mediante la lectura de imágenes" (tesis de pregrado), Bogotá, Universidad Libre, 2016, disponible en [<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9094>].

TRUJILLO FLÓREZ, LUIS MARTÍN. *Teorías pedagógicas contemporáneas*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2017, disponible en [<https://core.ac.uk/download/pdf/326425474.pdf>].

VILLAMIZAR ÁLVAREZ, MARTHA CECILIA y MARIO ALEXANDER RINCONES GUERRA. "Cómo la competencia comunicativa ayuda al desarrollo de la oralidad en los estudiantes de básica primaria y secundaria" (tesis de pregrado), Bogotá, Universidad de La Salle, 2010, disponible en [<https://ciencia.lasalle.edu.co/items/101e7f0c-a33a-416e-b46b-ecd84ce0c8db>].



**CAPÍTULO CUARTO**  
**EL PENSAMIENTO DE EDGAR MORIN**  
**Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA DEL SIGLO XXI:**  
**INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y VIRTUALIDAD<sup>110</sup>**

GLORIA ANDREA MAHECHA<sup>111</sup>  
SERGIO TRUJILLO FLORIÁN<sup>112</sup>

INTRODUCCIÓN

El primer aspecto para analizar es la llegada de la inteligencia artificial –IA– a todo campo de la productividad y los servicios que se llegaren a ofrecer. La educación jurídica no es ajena a esta situación, ya que el nuevo paradigma implica acoger novedosas habilidades en la formación de abogados, dado que el mundo de las TIC requiere pasar de discursos filosóficos, ideológicos y políticos, para adquirir una nueva visión que permita comprender el contexto actual.

El progreso es analizado a partir de una postura neomarxista que permite, por medio del materialismo histórico, describir los as-

---

110 Producto de investigación realizado en el marco del Doctorado en Derecho de la Universidad Libre, seccional Bogotá.

111 Abogada, Especialista en Derecho Administrativo, Magíster en Derecho Administrativo y candidata a Doctora en Derecho de la Universidad Libre. Docente investigadora de la Universidad Libre, Colombia, categoría junior MINCIENCIAS. E-mail [[gloriaa.mahechas@unilibre.edu.co](mailto:gloriaa.mahechas@unilibre.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-3588-6847>].

112 Abogado, Especialista en Derecho Penal, Magíster en Derecho Procesal Penal y Doctor en Bioética de la Universidad Militar Nueva Granada. Docente de carrera de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. E-mail [[edwin.trujillo@unimilitar.edu.co](mailto:edwin.trujillo@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-2203-7704>].

pectos paradójicos que llevan consigo todos los avances científicos porque permiten el avance de la sociedad en función de los pocos intereses que existen, dejando muerte en la mayoría, que vienen a ser víctimas de la historia. Por ello, se hace necesario pasar de una visión antropocéntrica a una biocéntrica, en donde la vida sea el centro de todo pensamiento y enseñanza. El progreso sin humanismo amenaza la humanidad, los avances científicos y la IA en la educación sin un control efectivo no permite el desarrollo del conocimiento efectivo.

Otro aspecto a tratar es el pensamiento complejo y el conocimiento necesario del siglo XXI, en el cual se describe. Este fenómeno permite establecer criterios que hacen que el conocimiento sea contextual y abierto. En este punto ya se empieza a decantar la propuesta central, la cual es permitir la transdisciplinariedad en toda clase de pensamiento por la complejidad de todo aspecto epistemológico, el cual trata de explicar cada ciencia.

Luego de la pandemia del COVID-19, llegó para estar de forma permanente la educación virtual sincrónica y asincrónica, fenómeno que empezó como una excepción para ser regla. Así, lo que representa un avance tecnológico en materia de educación, se ha convertido en un reto para la educación jurídica, con sus cualidades y defectos. La educación por medio virtual sincrónico, fue la manera de garantizar la prestación de servicios educativos en todo el mundo a medida que se iba desarrollando la pandemia, sin embargo, se convirtió en ley de la República para la prestación de servicios judiciales. Mientras que la educación virtual asincrónica va ganando terreno con el otorgamiento de registros calificados a programas de derecho en Colombia.

Por último, la propuesta es acoger el pensamiento de EDGAR MORIN, quien plantea siete saberes que se hacen necesarios para el desarrollo de habilidades requeridas en el campo jurídico; con el avance de la ciencia de las TIC y la IA, estos saberes permiten promover pensamiento crítico, competencias en comunicación, resolución de problemas, creatividad, innovación, trabajo en equipo, ética, habilidades digitales, manejo del tiempo, adaptabilidad, autorregulación, flexibilidad, perseverancia, resiliencia, entre otros.

## I. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, LA VIRTUALIDAD Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN

El presente siglo avanza de forma acelerada en establecer herramientas y medios tecnológicos que hagan la vida (al parecer) más sencilla para la humanidad. Tecnología en el trabajo, en la producción, en la información, en el entretenimiento y para el caso presente, la educación. Paradójicamente, la rentabilidad hace que las élites tecnológicas pretendan permear toda clase de sistemas y sociedades sin lograr una equidad o igualdad social. No se han superado problemas como la pobreza multidimensional y falta de escolaridad, pero la inteligencia artificial –IA– está ahí para sustituir toda necesidad de forma instantánea, la cual proporciona una “felicidad”.

Son variados los aspectos que han mermado la marginación y la marginalidad. Las TIC, por medio de conectividad, virtualidad e información a través de redes, programas sociales de los gobiernos nacionales por medio de sus MINTIC, tienen un mundo cada vez más conectado y más informado. Sin embargo, este afán por no ser excluidos es descrito por ÁLVAREZ ANTELO y ENRÍQUEZ SÁNCHEZ<sup>113</sup> como un riesgo inminente que debe ser contrarrestado por el derecho con el fin de salvaguardar a las personas de los peligros de una sociedad totalitaria. Este problema es denominado como *dataísmo*, definido como un tipo de religión en la cual la información viene a ser fuente de toda felicidad y satisfacción espiritual. HAN lo asemeja como una forma pornográfica del conocimiento que anula el pensamiento, por lo que no existe el pensamiento basado en los datos, y además afirma: “la tremenda cantidad de información eleva masivamente la entropía del mundo, y también el nivel de ruido”<sup>114</sup>.

Cada día crece el número de usuarios de Internet, en enero de 2019 había 4.390 millones, a enero de 2023 la cifra es de 5.160 mi-

---

113 DAVID ÁLVAREZ ANTELO y JOSÉ MARÍA ENRÍQUEZ SÁNCHEZ. “La digitalización de las masas y los riesgos del dataísmo”, *Análisis Jurídico-Político*, vol. 2, n.º 3, 2020, pp. 63 a 91, disponible en [<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/analisis/article/view/3913>].

114 BYUNG-CHUL HAN. *La agonía del Eros*, 2.ª ed., Barcelona, Herder, 2018, p. 39.

lones de personas; según el *Digital Report*<sup>115</sup> en conmemoración del día mundial del Internet, de hecho, la llegada de la tecnología 5G ha permitido aumentar hasta en 20 veces la velocidad de envío y descarga de la información. Sin embargo, a medida que la sociedad está más conectada, la mayoría de la población estudiantil de las facultades de derecho no cuenta con las capacidades o las habilidades para lograr un proceso de aprendizaje eficiente.

El reto de las facultades de derecho colombianas es buscar adaptar los contenidos programáticos a las nuevas realidades. Desde el 2005 hasta el 2019, los programas curriculares estaban encaminados a incrementar las asignaturas, las horas y los créditos en áreas como la filosofía, la sociología, la antropología, y en especial, los derechos humanos. Se ha buscado un abogado con un perfil más filósofo, político y líder social conforme a los postulados de KENNEDY<sup>116</sup>, quien adujo que un abogado debe ser consciente de su labor política y social, ya que su sentido crítico y objetivo es el único capaz de cambiar el mundo, sin embargo, la llegada avasallante de la IA hace que el paradigma del abogado social y defensor de derechos humanos como líder social, tenga que cambiarse por un perfil más acorde a las nuevas habilidades que este nuevo mundo exige.

## II. OTRA VARIABLE: LA LLEGADA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL SINCRÓNICA Y ASINCRÓNICA

La situación se torna difícil cuando se puede evidenciar en las aulas de clase la ausencia de autonomía y trabajo en casa. Aunque se aborda la IA como un problema para la educación, un fenómeno

---

115 En conmemoración del día mundial del Internet, Valora Analitik expidió un informe que hace referencia al crecimiento de usuarios de esta red global de redes de ordenadores y cómo ha crecido en un 1,9% en relación al 2022. VALORA ANALITIK. "17 de mayo: Día Mundial del Internet y usuarios siguen en aumento", *Valora Analitik*, 17 de mayo de 2023, disponible en [<https://www.valoraanalitik.com/17-de-mayo-dia-mundial-del-internet-y-usuarios-siguen-en-aumento/>].

116 DUNCAN KENNEDY. "La crítica de los derechos en los Critical Legal Studies", *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, año 7, n.º 1, 2006, pp. 47 a 90, disponible en [<https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/299>].

ha servido de termómetro para medir el proceso educativo en las naciones, y fue la virtualidad y las reuniones o clases sincrónicas adoptadas como regla general en época de la pandemia por COVID-19. La educación en casa, conocida como *homeschooling*, sirvió como alternativa a los padres de familia ante el confinamiento obligatorio que tuvieron que adoptar y que causó un retraso en el progreso de la educación de sus hijos; sin embargo, para OMEDES<sup>117</sup> no todos están preparados para este tipo de sistema de educación, ya sea por experiencia, nivel cultural o nivel socioeconómico, esto último ante la carencia de recursos, lo que obliga a los padres a salir a trabajar y llevar a sus hijos al colegio.

En un principio se enmarcó como un proceso flexible en crecimiento a lo largo del hemisferio, aun habiéndose dado por terminada la pandemia. Este tipo de educación en casa no ha sido efectiva para todos los hogares, en especial para las familias pobres, cuyos integrantes, aquellos que estudian, deben retirarse, aumentando la deserción escolar. El último informe de la CEPAL<sup>118</sup> evidenció una afectación negativa y deterioro de la educación, porque los resultados del aprendizaje se redujeron ostensiblemente en las pruebas estatales aplicadas, siendo dos de las causas el aumento tanto de la deserción como del trabajo infantil.

La pandemia del COVID-19 llevó a que se aplicaran tres estrategias de acción para la educación: la modalidad a distancia por medio del uso de plataformas y formatos con uso de tecnologías, la movilización y tutoría por parte de personal pedagógico y la educación virtual. Por consiguiente, las instituciones educativas de todo nivel debieron contener la problemática emocional, tanto para estudian-

---

117 ELENA OMEDES. "Homeschooling' o educación en casa: la alternativa que varios padres se plantean durante la pandemia de coronavirus", *20 Minutos*, 21 de agosto de 2020, disponible en [<https://www.20minutos.es/noticia/4355850/0/homeschooling-la-alternativa-educativa-que-ha-aumentado-con-la-pandemia-de-coronavirus/>].

118 COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO, Santiago, 2020, disponible en [<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>].

tes como para profesores y familias. Se dio la educación virtual y a distancia, en donde la accesibilidad a la internet era relativamente eficiente, es decir, donde funcionaba en ciudades y estratos medios y altos, mientras que era deficiente en la zona rural.

Para COTINO<sup>119</sup>, la internet es un fenómeno que ha pasado a ser una necesidad, de hecho, ya está configurado como derecho humano y fue reconocido por la Organización de las Naciones Unidas mediante un acuerdo. Porque toda información, expresión o manifestación de alguna idea necesitan sí o sí ser difundidas por medio de las tecnologías de la información. Y fue el 4 de julio de 2018 que dicho organismo adoptó la respectiva resolución sobre derechos humanos en internet; las TIC son esenciales para la promoción, protección y disfrute de los derechos humanos. Sin embargo, este derecho influye de forma negativa en el propósito hacia una educación igualitaria, porque no tener una accesibilidad y conocimientos técnicos digitales en quienes intervienen en el proceso educativo, así como herramientas, afectan la educación tal y como sucedió en tiempos de la pandemia del COVID-19.

Las consecuencias son evidentes; la educación utilizando los medios sincrónicos no funciona si no se tiene una conexión a internet; además, de no contar con un planteamiento metodológico en pedagogía, que de hecho nunca lo hubo porque la necesidad imperiosa de seguir prestando el servicio educativo desde una casa a otra así lo obligaba. Los resultados no fueron favorables, la distracción, la procrastinación y problemas de disciplina en autonomía del aprendizaje fueron factores determinantes para demostrar malos resultados.

En Colombia la educación a distancia o de forma asincrónica viene tomando fuerza; cada día crecen los registros calificados concedidos para los programas a distancia y los problemas, más allá de la definición de conceptos, se pueden resumir en los siguientes:

1. Se está confundiendo con la metodología sincrónica.

---

119 LORENZO COTINO HUESO. "La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus", *Revista de Educación y Derecho*, n.º 21, 2020, disponible en [<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213>].

2. Después de la pandemia, en su gran mayoría la población matriculada era de personas que oscilaban entre los 35 y 45 años de edad; hoy en día los jóvenes en las universidades se están matriculando a partir de los 18 años y los resultados no han sido buenos porque no tienen conocimiento sobre manejo de plataformas, y lo más preocupante, no responden adecuadamente al trabajo autónomo ya que en sus hogares nunca tuvieron métodos de aprendizaje como el *homeschooling* ya descrito.
3. Falta de autorregulación, definida como una actividad reguladora que una persona ejerce acerca de los momentos y actividades dentro del proceso de aprendizaje, el cual, según GARCÍA MARTÍN<sup>120</sup> debe ser reflexivo, autónomo y autodirigido. Por lo cual, la educación ya se centra en el estudiante y no en el profesor.

CHAVES TORRES<sup>121</sup>, menciona otras desventajas de la educación a distancia, entre las cuales se encuentran: i) Aislamiento del estudiante, ausencia de interacción con el tutor y sus compañeros de clase, además de la dificultad para acceder a los recursos. El estudiante no comparte con su institución y es escasa la participación en actividades de bienestar de la misma; ii) La retroalimentación es lenta, es decir, algunas veces puede darse cuando el estudiante ya está inmerso en otro tipo de tema; aunque se da el espacio de tener el contacto de forma sincrónica, hay dificultad por la cantidad de estudiantes asignados a cada profesor; iii) Hay dificultad para la realización de lectura crítica y comprensiva, difícilmente los estudiantes comunican sus ideas y sus propias visiones y escuchan las

---

120 MAITE GARCÍA MARTÍN. "La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, n.º 1, 2012, pp. 203 a 221, disponible en [<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42836>].

121 ANÍVAR NÉSTOR CHAVES TORRES. "La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI", *Academia y Virtualidad*, vol. 10, n.º 1, 2017, pp. 23 a 41, disponible en [<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241>].

de los demás; iv) Todavía existe el imaginario de que la educación a distancia es facilista, y por ello su acceso al mundo laboral es más difícil; v) Los materiales son iguales, mientras que los estudiantes son heterogéneos.

Tanto la metodología sincrónica como la asincrónica fueron acogidas como medios alternativos para suplir unas necesidades que fueron explicadas anteriormente, la primera surgió con la pandemia del COVID-19, y la segunda, aunque es más antigua, cada día crece exponencialmente como medida eficiente para llegar a sitios marginales. De hecho, lo sincrónico que fue creado para las reuniones (p. ej. Skype), luego fue tomado por la educación para quedarse de forma permanente en algunas actividades como la administración de justicia colombiana, tal como ocurre con la expedición de la Ley 2213 de 2022<sup>122</sup>, la cual integró el Decreto 806 de 2020<sup>123</sup> con el que se adoptaron las tecnologías de la información y las comunicaciones en las actuaciones judiciales.

Si la virtualidad en la educación pretendía garantizar la protección del derecho por medio de una metodología que fue de gran utilidad en tiempos de crisis, no puede quedarse permanente en programas diseñados para una metodología presencial, porque los problemas que se han suscitado en los resultados de las pruebas estatales no han sido los mejores. Por esto, es recurrente escuchar que hubo un retroceso educativo con la denominada generación de la pandemia.

---

122 Ley 2213 de 13 de junio de 2022, “Por medio de la cual se establece la vigencia permanente del decreto legislativo 806 de 2020 y se adoptan medidas para implementar las tecnologías de la información y las comunicaciones en las actuaciones judiciales, agilizar los procesos judiciales y flexibilizar la atención a los usuarios del servicio de justicia y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 52.064, del 13 de junio de 2022, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30044248>].

123 Decreto 806 de 4 de junio de 2020, “Por el cual se adoptan medidas para implementar las tecnologías de la información y las comunicaciones en las actuaciones judiciales, agilizar los procesos judiciales y flexibilizar la atención a los usuarios del servicio de justicia, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica”, *Diario Oficial* n.º 51.335, del 4 de junio de 2020, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30039342>].

Ahora bien, en términos de la citada Ley 2213, la virtualidad se presenta como medio para garantizar el derecho a la igualdad para la población que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad y en sitios apartados del país, acabando las autenticaciones de los poderes, con la presentación de demandas virtuales, entre otras actuaciones que requerían la presencialidad. Sin embargo, por decisión de la Corte Constitucional en Sentencia C-134 de 2023<sup>124</sup> declaró conveniente la aplicación de las TIC bajo la determinación y la tutela del juez, quien en el ejercicio de su autonomía dispondrá qué modalidad utiliza, con excepción del juicio oral que deberá ser presencial, pues el proceso penal es el único en el cual se afecta la libertad de las personas y por ello se requiere mayor atención en la búsqueda de la verdad, lo cual es bueno porque garantiza que no todo debe ser virtual y que en últimas se está lejos de que la IA se tome la administración de justicia.

### III. LA PARADOJA DEL PROGRESO

Para el común de las personas, el progreso es visto como un fenómeno positivo que implica crecimiento, bienestar, prosperidad y felicidad. No existe programa político que prometa estos factores. La visión del progreso ha sido puesta en marcha por el neoliberalismo como un factor que libera y saca de prisión al hombre que desea conquistar al otro en su ánimo de lograr una eudaimonía. Para WALTER BENJAMIN<sup>125</sup>, el progreso es explicado por medio de la pintura *Angelus Novus* del pintor suizo PAUL KLEE y que fue acuñado por BENJAMIN como “el ángel de la historia”, el cual está a espaldas del pasado por culpa del progreso, por lo tanto la tarea, según el au-

---

124 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-134 de 3 de mayo de 2023, M. P.: NATALIA ÁNGEL CABO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/C-134-23.htm>].

125 WALTER BENJAMIN. *Tesis sobre la filosofía de historia y otros fragmentos*, México, D. F., Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, disponible en [<https://introconquista.files.wordpress.com/2018/11/benjamin-walter-tesis-sobre-la-historia-y-otros-fragmentos.pdf>].

tor, es salvar el pasado impidiendo un progreso que lo borre y que impida el desarrollo de las libertades que el fascismo quita.

La reflexión filosófica ha sido fundamental para la crítica que se hace al progreso que promueve injusticia, tanto para la memoria como para la inhumanización que trae consigo la ciencia. El materialismo histórico ha sido interpretado como aquella corriente de tipo marxista que permite entender la injusticia económica cometida por los opresores a lo largo de la historia y que solo ha tenido en cuenta a los ganadores y no a las víctimas. En este sentido, el progreso es visto como ese medio que coadyuva a que las personas que históricamente han sido vulneradas se les olvide y sigan rezagadas a causa de las victorias de las élites.

Ante la derrota del fascismo en la Segunda Guerra Mundial como sistema político totalitario e imperialista, el método científico vino a ganar un espacio único y no conciliable frente a las disciplinas humanas, a las cuales se miró con arrogancia, puesto que su enfoque está en la argumentación y no en la demostración como lo hace el método científico. Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos –DUDH– en 1948, se pretendió poner un límite a la carrera armamentista y científica de los países hegemónicos ideológicamente (Estados Unidos y la Unión Soviética), es decir, la ciencia construyó la bomba atómica, la cual hizo que se ganara la guerra, se cuestiona el hecho de que este tipo de armas pueden acabar con la humanidad.

El apoyo recibido por parte de la ciencia cumplía dos papeles contraproducentes: el primero, permitió que los países aliados ganaran la Segunda Guerra Mundial gracias al trabajo de los físicos nucleares [...] El segundo, hizo que las naciones reflexionaran sobre una ciencia en pro de la existencia de la humanidad<sup>126</sup>.

---

126 EDWIN SECERGIO TRUJILLO FLORIÁN. *La dignidad y la justicia para el drogodependiente habitante de la calle. Problemas biojurídicos de la legalización*, Bogotá, ITA Editorial, 2021, pp. 193 y 194.

Estas reflexiones permitieron que JONAS<sup>127</sup> cuestionara la función de la ética, ya que sentía que estaba al servicio del antropocentrismo, lo cual hace que el hombre justifique todo su accionar abusando de la naturaleza sin límites, ya que existe un descontrol del progreso tecnológico. Ahora bien, si la ciencia incentiva el progreso nacional, ¿por qué inhumaniza y viene a convertirse en un peligro para el ser humano? De esto surge una disciplina emergente que se diseñó para ser un puente que permite unir a la ciencia exacta con lo humano: la bioética global, término utilizado a finales de los años 1960 por VAN RENSSLAER POTTER.

Más allá de ese conflicto entre las ciencias exactas y las humanas, la bioética es considerada como una ciencia de la vida que crea futuro para la humanidad. Así lo considera OSORIO, para quien se debe tomar la intuición potteriana, la cual observa a la bioética como una ciencia de la supervivencia de la especie: “La visión de la bioética es una intuición que busca la supervivencia a gran escala de la especie humana y que requiere del desarrollo y mantenimiento ético”<sup>128</sup>. Es por esto, por lo que la bioética global trae consigo un nuevo enfoque de pensamiento que permite ponerle un límite a todo progreso que inhumaniza y cosifica al ser humano.

El presente siglo está marcado por una serie de avances significativos que obedecen a una visión antropocentrista del mundo que cada día entra en un declive en todos los sentidos. La visión biocéntrica, propia del presente siglo, en la cual el centro de todo pensamiento y conocimiento viene a ser la vida, las concepciones capitalistas de avances tecnológicos que podrían generar rentabilidad deben ser puestas en cuestión para establecer ciertos límites. Por esto, debe analizarse en profundidad todo aquello que signifique un cambio de paradigma en la educación, máxime cuando está involucrado algún aspecto tecnológico.

---

127 HANS JONAS. “Delimitation of the gnostic phenomenon: typological and historical”, en UGO BIANCHI (ed.). *Le origini dello gnosticismo: Colloquio di Messina*, Leiden, E.J. Brill, 1970, pp. 13 a 18.

128 SERGIO NÉSTOR OSORIO. “Van Rensselaer Potter: una visión revolucionaria para la bioética”, *Revista Latinoamericana de Bioética*, n.º 8, 2005, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/1270/127020937003.pdf>], p. 19.

Los cambios sociales generalizados por el denominado “progreso”, allanaron el camino a comienzos de este siglo a la era de la Web 2.0, y con ella la red social Facebook y el buscador Google, que revolucionaron las comunicaciones trayendo consigo un crecimiento monetario; empero, a la vez ha hecho que los sistemas de vigilancia y las bases de datos personales de los usuarios sean cada día más abiertas y susceptibles de ser mercantilizadas. A medida que la IA se generaliza, las reflexiones acerca del aprendizaje y el pensamiento crítico pierden terreno frente a la innovación, lo cual hace personas más distraídas y dependientes de los datos que puedan encontrarse por medio de la tecnología y no en la innovación que viene de lo humano.

Sobre este tipo de progresos, POTTER ya había advertido a partir de los avances genéticos y las transformaciones antropológicas relacionadas con la bioética, y de cómo estos podrían utilizarse en pro del buen desarrollo del ser humano y no exclusivamente de la ciencia:

En el año 1995 escribí un artículo titulado “*Global bioethics: Linking genes to the ethical behavior*”. En la actualidad podría llamarlo: “*Deep bioethics: Linking genes to the ethical behavior*”. ¿Podría algo ser filosóficamente más profundo o más profundamente bioético que “unir” genes a la conducta ética? ¿Pueden las profesiones educacionales o éticas relacionarse con la rapidez de los nuevos desarrollos, los nuevos descubrimientos científicos, que unen los genes a las personalidades y que unen la conducta humana a nuestra herencia biológica y a la interacción dinámica entre procesos cerebrales complejos, y una vasta y progresiva lista de aportes sociales? Sin lugar a dudas, el alcance de estas interacciones cambiará con el tiempo y espero que las generaciones futuras puedan ser motivadas a desarrollar cerebros que mejoren el potencial humano para la cooperación global, bioéticamente integrada y más inteligente. La ciencia genética es demasiado importante como para dejarla en manos de los científicos<sup>129</sup>.

---

129 VAN RENSSLAER POTTER. “Bioética puente, bioética global y bioética profunda”, *Cuadernos del Programa Regional de Bioética*, vol. 7, n.º 29, 1995, p. 29.

#### IV. EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y EL CONOCIMIENTO NECESARIO DEL SIGLO XXI

Se hace preciso señalar que POTTER encuentra en la bioética una disciplina compleja, en lo que MORIN denomina una revolución paradigmática. Para OSORIO<sup>130</sup>, la bioética tiene su enfoque preeminentemente en el ser humano como especie, y para su evolución necesita de los otros, del medio y la compleja interacción, y por ello es importante adentrarse en las ciencias de la complejidad y el pensamiento complejo. La teoría de la complejidad o pensamiento complejo fue descrita por el filósofo francés EDGAR MORIN, quien planteó que el problema del conocimiento se encuentra en el corazón de la vida, y este criterio no se opone, por biológica, a la concepción filosófica del conocimiento porque el conocimiento se encuentra arraigado al ser.

La complejidad se entiende como una reforma profunda de pensamiento, se observa como una opción epistemológica que viene a ser en su contexto, objetivo y método educativo, para MORIN<sup>131</sup> viene a ser la mirada sobre el mundo y sobre las cosas convenientes a interrogar. Su relación con la educación dentro del contexto de las ciencias les da significado a las disciplinas. Este pensamiento crea la necesidad de producir diálogos, reflexiones y contextos sin los cuales no es posible acceder a una comprensión clara de sus objetivos y cómo se desarrolla.

Esta teoría emergente se refiere a la capacidad de interconectar diferentes dimensiones de lo real, frente a la emergencia de los hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o frutos del azar. El ser humano debe desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva, dogmática, ni totalizante, sino más bien reflexiva. La finalidad de la complejidad es la promoción de un enfoque transdisciplinario y holístico. No se da por hecho, porque todo conocimiento será difícil de explicar y com-

---

130 OSORIO. "Van Rensselaer Potter: una visión revolucionaria para la bioética", cit.

131 EDGAR MORIN. "La epistemología de la complejidad", *Gazeta de Antropología*, n.º 20, 2004, disponible en [<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2841>].

prender, pero si se tienen bases epistémicas y transdisciplinares, podría responderse a lo inicialmente planteado.

ESCOBAR y ESCOBAR<sup>132</sup> afirman que la reflexión por un diálogo transdisciplinar ayuda a superar todo reduccionismo u obviedad. De hecho, TRUJILLO FLORIÁN<sup>133</sup> ha propuesto un estilo de jurisprudencia transdisciplinar que permita establecer unos criterios más ponderados y ajustados a la realidad en la toma de decisiones en el derecho. Es decir, la costumbre en el derecho es acudir a la norma y sus normas rectoras para la toma de decisiones que socialmente son relevantes, lo cual hace que el conocimiento del derecho sea dogmático y cerrado y no soluciona problemas en los que las políticas públicas podrían intervenir. Por esto, se propone recurrir a las demás ciencias que coadyuven en la resolución de un caso para tener criterios más sólidos y que puedan ser fuente de las políticas públicas.

De este modo, la complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero vuelve prudentes a los conocedores atentos, dado que no permite dormirse en la mecánica aparente y la trivialidad supuesta de los determinismos. Ella muestra que no es prudente encerrarse en el fenómeno de lo contemporáneo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente dándose de la misma manera<sup>134</sup>.

Por este motivo, la forma de poner en práctica lo considerado por la bioética global, es reconocer que todo dogmatismo y reduccionismo científico totaliza el pensamiento del hombre, limitándolo a tal punto que no permite que se expanda. La educación del futuro debe comprenderse a partir del reconocimiento de la humanidad, sus capacidades y el desarrollo de las nuevas habilidades frente a lo que trae la IA. Si el ser humano no es transdisciplinar en su pensamiento,

---

132 RICARDO ANTONIO ESCOBAR y MARÍA BEATRIZ ESCOBAR. "La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía", *Administración & Desarrollo*, vol. 46, n.º 1, 2016, pp. 88 a 99, disponible en [<https://revistas.esap.edu.co/index.php/admindesarro/article/view/62>].

133 TRUJILLO FLORIÁN. *La dignidad y la justicia para el drogodependiente habitante de la calle. Problemas biojurídicos de la legalización*, cit.

134 EDGAR MORIN. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 17.

si no logra expandirse más allá de lo que su disciplina le exige, su conocimiento será técnico y pronto será reemplazado por una máquina. Este es el mayor peligro que trae consigo el “progreso” con las nuevas tecnologías, se evidencia una sociedad controlada, distraída e inútil. No se puede luchar en contra del progreso que inhumaniza, si no se reconoce la necesidad de aprehender la complejidad.

## V. LOS SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DE ESTE SIGLO SEGÚN MORIN

La preocupación en todos los ámbitos educativos y pedagógicos surge cuando se observan los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que devienen de los acuerdos en los cuales está involucrado Colombia con organismos como el Banco Mundial –BM–, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE– y el Fondo Monetario Internacional –FMI–. Un ejemplo de la preocupación del caso colombiano, es lo que sucede con el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos –PISA– donde los estudiantes colombianos ocuparon el penúltimo lugar en matemáticas y ciencias<sup>135</sup>. Para ÁLVAREZ<sup>136</sup>, el desafío que se enfrenta es acelerar el ritmo de mejoramiento alcanzado para lograr acercarse al promedio de los países adscritos a la OCDE.

Según la problemática presentada, ya que los modelos han sido deficientes e imposibilitados de adaptarse a las TIC y plantea un cambio de la educación, donde el facilitador del proceso ya no esté en cabeza de un ser humano sino de la IA, se debe pensar en un mo-

---

135 La noticia fue registrada en los principales diarios y refleja una de las mayores problemáticas de los sistemas educativos, no solo en Colombia sino a nivel latinoamericano. VALENTINA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ. “Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones”, *La República*, 2 de enero de 2023, disponible en [<https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ha-mantenido-en-los-ultimos-puestos-de-la-prueba-pisa-durante-ultimas-ediciones-3517806>].

136 MA. GUADALUPE ÁLVAREZ NIETO. “El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 7, n.º 13, 2016, pp. 6 a 20, disponible en [[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/4](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/4)].

delo educativo que promueva el desarrollo de las habilidades del pensamiento y del conocimiento en el que se enseñe a pensar, analizar, sintetizar y expresarse libremente para crear en el estudiante un aprendizaje autónomo e independiente. Ya no se debe considerar al profesor como facilitador del aprendizaje.

Lo que se considera *conocimiento* en el ámbito jurídico implica un saber dogmático sobre el componente doctrinario y normativo, susceptible de hermenéutica según el contexto y aplicación en factores territoriales y temporales. De hecho, se considera que el mundo jurídico no es más que información sobre conocimiento ya construido, el cual llega a los salones de clase de forma parcial, dogmática, con el fin de cumplir una planeación derivada de un contenido programático. ÁLVAREZ<sup>137</sup> considera que la educación enfrenta una ilusión o engaño al pensar que en las aulas de clase se construye conocimiento.

MORIN<sup>138</sup> planteó varios interrogantes con el fin de determinar acerca del concepto del *conocimiento* entre profesor-estudiante y en el ámbito educativo, determinar los conceptos *observación* y *explicación* para tener claridad acerca de la cultura predominante de la educación y los retos que ella enfrentaba. Ahora bien, al querer supeditar la enseñanza del derecho al plano de la pedagogía se encuentran varias posturas, entre ellas el enfoque constructivista, que fomenta la investigación y una visión que genera una crítica social, filosófica y cultural, lo cual hace prever al derecho en constante evolución, creando un estudiante crítico con una obligación moral y social.

La postura filosófica de MORIN ha permitido que muchas de las teorías propuestas en el ámbito pedagógico sean rediseñadas a la luz de los retos epistémicos que propone cada campo:

Desde el enfoque de la complejidad, los individuos son concebidos como *sujetos sociales sistémicos* con influencia recíproca, capaces de

---

137 Ídem.

138 EDGAR MORIN. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.

establecer, mediante actividades y formas de expresión, una red compleja de relaciones e interacciones sociales con su entorno. Es decir, los sujetos sociales, son individuos de algún modo socializados, heterogéneos, constructores de objetos y, sobre todo, personas dinámicas que reconocen al mismo tiempo la presencia significativa de los otros en cada cosa u objeto material que utilizan<sup>139</sup>.

Es por esto por lo que la pedagogía, como disciplina social, debe mantener una relación más estrecha con las diferentes disciplinas que también se encargan de analizar la educación, es decir, mantener un diálogo interdisciplinario. Porque conocer requiere adentrarse en lo que se está conociendo, de su contexto, de su marco histórico y de cómo ha sido interpretado en todas sus formas. En el plano del estudio del *nuevo derecho*<sup>140</sup> han aterrizado en los contenidos programáticos disciplinas como la psicología, la ciencia política, la filosofía, la sociología, la antropología, entre otras, con el fin de hacer un derecho transdisciplinar y consciente de los cambios que la sociedad necesita, para que por medio de este diálogo disciplinar se genere la formación<sup>141</sup> en un sentido moriniano.

Del estudio multidisciplinar han surgido pensamientos como el de KENNEDY<sup>142</sup>, quien propone una visión fenomenológica de la justicia, es decir, el planteamiento de los derechos y la conciencia en una sociedad que debe ir avanzando hacia un derecho más del

---

139 ÁLVAREZ NIETO. "El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana", cit., p. 11.

140 En el derecho se ha ido conformando un nuevo paradigma, "El Estado de derecho constitucional" cuyo objetivo central es la defensa de los derechos humanos y el principio democrático en la organización social. Para HERRERA, es preciso analizar los fundamentos filosóficos enfocados en la dialéctica modernidad-posmodernidad. DANIEL A. HERRERA. "El derecho natural y el nuevo paradigma del derecho", *Prudentia Iuris*, n.º 68/69, 2010, pp. 73 a 98, disponible en [<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/2693/1/derecho-natural-nuevo-paradigma-herrera.pdf>].

141 La formación viene a ser un concepto pedagógico y filosófico vinculado a la cultura de dar forma a las capacidades del ser humano, para convertirse en una especie de generalidad como actividad social. Para GADAMER "la formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad". HANS-GEORG GADAMER. *Verdad y método*, vol. 1, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1997.

142 KENNEDY. "La crítica de los derechos en los Critical Legal Studies", cit.

espíritu que el que se encuentra escrito. Para ello, según el autor, es necesario que el futuro abogado sea más discursivo en torno a su papel no solo de jurista, sino de líder social y político, en síntesis, el derecho debe tener contenido político. Sin embargo, la forma dialógica de las ciencias sociales advierte un contexto complejo e independiente que reconoce y asume la densidad del conocimiento científico, por lo tanto, a diferencia de este último, las ciencias sociales lo asumen.

Tomar el progreso como cambio es tarea de las ciencias sociales, entre ellas el derecho, y es parte inherente de una sociedad. La historia ha demostrado que la humanidad asume los cambios en la enseñanza, pero esta generación de profesores asume cambios tan intensos como nunca vistos, con un ritmo acelerado en materia tecnológica porque la cultura adquirida por los profesores obedeció a una formación pedagógica y conceptual de algo tradicionalista. Lo de hoy es una era marcada por las nuevas tecnologías de la comunicación, y la necesidad implica desarrollar habilidades de enseñanza y aprendizaje distintas a las habituales.

Los avances requieren formas de comportarse muy distintas de las tradicionales, por ello, la reconstrucción en formación inicial y continua exige un compromiso de las facultades de derecho contextualizadas a estos momentos. OLIVEROS, VALENZUELA y NÚÑEZ<sup>143</sup> precisan que los nuevos planteamientos de la educación surgen de la era de la información, por lo que se vuelve complejo hablar de competencias en comunicación, normas de uso, recursos, procesos de enseñanza, evaluación de contenidos, didáctica en los procesos formativos, el aprendizaje de por vida, entre otros.

El texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, hace planteamientos referidos a la necesidad de formar personas en humanidad y con humanismo con el fin de hacer su entorno más em-

---

143 SERGIO OLIVEROS CASTRO, CRISTIAN VALENZUELA URRRA y CLAUDIA NÚÑEZ CHAUFLEUR. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información", *Revista Andina de Educación*, vol. 6, n.º 2, 2023, disponible en [<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3933>].

pático, justo, dinámico y esperanzador. Por ello, en cada uno de los saberes se hace necesario hacer una consideración relacionada con lo sugerido por el autor frente a una nueva era de la información:

i) *Cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.* En este saber se plantea el contexto del conocimiento, se pide afrontar el riesgo al error, en el que el individuo depura las tesis personales sobre la realidad, convirtiéndolos en algo más lógico pese a los acelerados cambios en la información;

ii) *Los principios del conocimiento pertinente.* La dificultad que plantea MORIN es la del acceso a la información por causa del caos organizativo en su manera de llegar a la persona, o la descontextualización de la información. La inteligencia requerida en el derecho debe ser multidimensional, no puede ser sinónimo de conocimiento enciclopédico y dividido sino obedecer a una transformación a nivel cognitivo para crear, comprender y aterrizar saberes indeterminados y complicados;

iii) *Enseñar la condición humana.* Este saber refiere a la toma de conciencia del individuo en su identidad compleja multidimensional y de que esto es parte de cada uno de los que lo rodean. El futuro abogado debe generar un reordenamiento y un acceso de su conocimiento para que estos sean compartidos e impartidos de forma desinteresada. Este saber tiene relación con la comprensión del propósito de cada ser humano desde el plano individual, social e histórico para hacerlo más responsable como ciudadano de esta tierra; en palabras de MORIN, este saber tiene relación con las ideas de KENNEDY expuestas anteriormente;

iv) *La identidad terrenal.* Este saber es referido al permitir inculcar la visión y la aceptación del *otro* como habitante del mismo planeta, lo cual es difícil en el plano del mundo jurídico por ser una carrera con enfoque litigioso y contradictor. Sin embargo, la comprensión del otro permite interactuar de forma más empática:

Esta lógica se localiza en las normas antes mencionadas, como habilidades que intentan integrar a los individuos como parte de la sociedad y como fuentes vivas del conocimiento para construir una realidad mejor, utilizando como fundamentos el aprendizaje de por vida –ser, compartir y vivir–, la cultura de la paz [...] y la capacidad de construir de forma consciente con otros nuevos saberes en la era planetaria, desde la antropología, la ecología, la espiritualidad y las acciones sociales, culturales y tecnológicas (terrenales)<sup>144</sup>.

v) *Enfrentar las incertidumbres*. Este saber le permite al individuo caminar sin miedo entre las incertidumbres de las certezas, en lo cual se toma en cuenta el patrón de comportamiento humano en lo social, lo cultural, lo antropológico y lo jurídico. Por lo tanto, se deben enseñar habilidades que permitan la aceptación y la adaptabilidad a los cambios como la IA, el envejecimiento, el cambio climático, la diversidad, la migración, la discapacidad y toda clase de normatividad que convergen estos fenómenos;

vi) *Enseñar la comprensión*. El medio principal para el establecimiento de una cultura para la paz es la comprensión del otro como saber en comunidad que se sustenta en la cooperación, lo cual construye saberes colectivos que se mezclan entre visiones y ópticas diferentes que ayudan a la aceptación y la comprensión de los otros. Para lograr esto, se debe abordar desde las aulas la enseñanza de los derechos humanos con visión hacia lo cultural y diverso y no las ligadas al individualismo; en el derecho se debe desde lo liberal (individual) hacia la enseñanza y práctica de lo social.

vii) *La ética del género humano*. En este saber el ser humano es al mismo tiempo un individuo como alguien parte de la sociedad. Por lo tanto, todo entendimiento debe fundamentarse en la ética como realidad vivida en las relaciones persona-sociedad. Por ello, MORIN plantea una forma de democracia más radical para que los individuos puedan lograr acuerdos y complementar visiones para definir

---

144 *Ibíd.*, p. 8.

el futuro de la sociedad. Así mismo, según OLIVEROS *et al.*<sup>145</sup>, el autor promueve la *antropoética*, que es una forma de obtener un código moral fundamentado en: a) La condición humana observada a partir de una dimensión tripartita; b) El valor de la humanidad como un saber activo; c) La comprensión de que el destino del hombre está compuesto de ideas-leyes-aciertos; d) Humanizar a la humanidad; e) La vida debe ser obedecida y guiada; f) La unidad planetaria en la diversidad; g) El respeto a la identidad del otro; h) La ética de la solidaridad; i) La enseñanza de la ética del género humano.

Estos valores democráticos y antropoéticos deben ser enseñados en las aulas de clase y estar inmersos en los contenidos programáticos de las facultades de derecho, en los cuales se toman en cuenta los elementos de responsabilidad y solidaridad, es decir, todo conocimiento debe ser filtrado a partir de lo humano y examinado para la construcción de una sociedad más igualitaria. Los abogados del siglo XXI se enfrentan a un entorno y un mercado laboral donde las dinámicas cambian al existir mayor precarización laboral y el arribo de nuevas tecnologías, y el desempeño de los estudiantes en las pruebas no es alentador porque no se genera mayor innovación.

La enseñanza de las nuevas habilidades deben ser centrales al desarrollo de cada individuo para hacer vidas saludables, felices y productivas. Además, deben contextualizarse al campo del derecho transdisciplinar apartado del reduccionismo dogmático que le hace pensar al abogado que conoce algo cuando la realidad es distinta.

## CONCLUSIONES

La inteligencia artificial –IA– es una realidad que no se puede negar y frente a la cual hay que adaptarse, pero que también se le debe hacer resistencia con el fin de que no se produzca desplazamiento de las actividades que hace por lo regular un abogado para que de acá en adelante las desarrolle una máquina. La educación jurídica

---

145 OLIVEROS CASTRO, VALENZUELA URRRA y NÚÑEZ CHAUFLEUR. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro’, de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información”, cit.

debe establecer nuevos criterios en sus contenidos programáticos para que los sesgos ideológicos y doctrinales no sean obstáculos para el abogado que no está preparado para los cambios repentinos a causa del avance y progreso tecnológico.

Los modelos sincrónicos y asincrónicos deben ser aprovechados dentro del marco de una necesidad de llegar a las comunidades más vulnerables, y no como excusa de las instituciones de educación superior para crear competencia y bajar costos, es decir, estos modelos pueden ser aprovechados de forma negativa por el neoliberalismo que permea las universidades. Igual pasa con el ejercicio del derecho, lo sincrónico se convirtió en ley, lo cual ha implicado problemas que han tenido que ser dirimidos por el alto tribunal constitucional colombiano.

Estos progresos se debieron analizar dentro de un contexto biocentrista. Cuando el método científico se tomó el mundo luego de la Segunda Guerra Mundial, distintos pensadores tuvieron la necesidad de plantear un puente entre los avances y el acabose de la humanidad, por lo tanto este enfoque antropocéntrico tuvo que pasar a ser biocéntrico, en el cual la vida y la humanidad debe centrarse como punto de referencia antes de avanzar en tecnologías. Igual pasa con la inteligencia artificial, si no existe un límite o un puente bioético que le permita al ser humano adaptarse y dignificarse, difícilmente se logrará la humanización de la IA, en otras palabras, se perderá la contienda IA vs. humanismo.

El pensamiento complejo permite comprender lo difícil que es establecer qué es certeza y qué no lo es; por lo tanto, el fundamento epistémico que debe tener todo conocimiento es necesario para aprehender lo importante para sobrevivir en este siglo. El derecho requiere abogados transdisciplinares, que conozcan los aspectos de su carrera y su profesión, pero también que puedan desarrollar nuevos saberes y habilidades. Se acoge el pensamiento de EDGAR MORIN, su propuesta al establecer siete saberes permite que los contenidos programáticos en el desarrollo de la carrera de derecho y que le permita hacer frente a la IA, al envejecimiento, al cambio climático, a la diversidad, la migración y la discapacidad, lo cual hace del abogado con habilidades transversales que le permitan aprender y adaptarse a las circunstancias cambiantes en su vida.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ANTELO, DAVID y JOSÉ MARÍA ENRÍQUEZ SÁNCHEZ. “La digitalización de las masas y los riesgos del dataísmo”, *Análisis Jurídico-Político*, vol. 2, n.º 3, 2020, pp. 63 a 91, disponible en [<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/analisis/article/view/3913>].
- ÁLVAREZ NIETO, MA. GUADALUPE. “El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 7, n.º 13, 2016, pp. 6 a 20, disponible en [[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/4](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/4)].
- BENJAMIN, WALTER. *Tesis sobre la filosofía de historia y otros fragmentos*, México, D. F., Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, disponible en [<https://introconquista.files.wordpress.com/2018/11/benjamin-walter-tesis-sobre-la-historia-y-otros-fragmentos.pdf>].
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO, Santiago, 2020, disponible en [<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-134 de 3 de mayo de 2023, M. P.: NATALIA ÁNGEL CABO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/C-134-23.htm>].
- COTINO HUESO, LORENZO. “La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus”, *Revista de Educación y Derecho*, n.º 21, 2020, disponible en [<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213>].
- CHAVES TORRES, ANÍVAR NÉSTOR. “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”, *Academia y Virtualidad*, vol. 10, n.º 1, 2017, pp. 23 a 41, disponible en [<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241>].

Decreto 806 de 4 de junio de 2020, “Por el cual se adoptan medidas para implementar las tecnologías de la información y las comunicaciones en las actuaciones judiciales, agilizar los procesos judiciales y flexibilizar la atención a los usuarios del servicio de justicia, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica”, *Diario Oficial* n.º 51.335, del 4 de junio de 2020, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Decretos/30039342>].

ESCOBAR, RICARDO ANTONIO y MARÍA BEATRIZ ESCOBAR. “La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía”, *Administración & Desarrollo*, vol. 46, n.º 1, 2016, pp. 88 a 99, disponible en [<https://revistas.esap.edu.co/index.php/admindesarro/article/view/62>].

GADAMER, HANS-GEORG. *Verdad y método 1*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1999.

GARCÍA MARTÍN, MAITE. “La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, n.º 1, 2012, pp. 203 a 221, disponible en [<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42836>].

HAN, BYUNG-CHUL. *La agonía del Eros*, 2.ª ed., Barcelona, Herder, 2018.

HERRERA, DANIEL A. “El derecho natural y el nuevo paradigma del derecho”, *Prudentia Iuris*, n.º 68/69, 2010, pp. 73 a 98, disponible en [<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/2693/1/derecho-natural-nuevo-paradigma-herrera.pdf>].

JONAS, HANS. “Delimitation of the gnostic phenomenon: typological and historical”, en UGO BIANCHI (ed.). *Le origini dello gnosticismo: Colloquio di Messina*, Leiden, E.J. Brill, 1970.

KENNEDY, DUNCAN. “La crítica de los derechos en los *Critical Legal Studies*”, *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, año 7, n.º 1, 2006, pp. 47 a 90, disponible en [<https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/299>].

Ley 2213 de 13 de junio de 2022, “Por medio de la cual se establece la vigencia permanente del decreto legislativo 806 de 2020 y se adoptan medidas para implementar las tecnologías de la información y las comunicaciones en las actuaciones judiciales, agilizar los procesos judiciales y flexibilizar la atención a los usuarios del servicio de justicia y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 52.064, del 13 de junio de 2022, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30044248>].

MORIN, EDGAR. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.

MORIN, EDGAR. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.

MORIN, EDGAR. “La epistemología de la complejidad”, *Gazeta de Antropología*, n.º 20, 2004, disponible en [<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2841>].

OLIVEROS CASTRO, SERGIO; CRISTIAN VALENZUELA URRÁ y CLAUDIA NÚÑEZ CHAUFLEUR. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro’, de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información”, *Revista Andina de Educación*, vol. 6, n.º 2, 2023, disponible en [<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3933>].

OMEDES, ELENA. “‘Homeschooling’ o educación en casa: la alternativa que varios padres se plantean durante la pandemia de coronavirus”, *20 Minutos*, 21 de agosto de 2020, disponible en [<https://www.20minutos.es/noticia/4355850/0/homeschooling-la-alternativa-educativa-que-ha-aumentado-con-la-pandemia-de-coronavirus/>].

OSORIO, SERGIO NÉSTOR. “Van Rensselaer Potter: una visión revolucionaria para la bioética”, *Revista Latinoamericana de Bioética*, n.º 8, 2005, pp. 1 a 24, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/1270/127020937003.pdf>].

POTTER, VAN RENSSELAER. “Bioética puente, bioética global y bioética profunda”, *Cuadernos del Programa Regional de Bioética*, vol. 7, n.º 29, 1995.

SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, VALENTINA. “Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones”, *La República*, 2 de enero de 2023, disponible en [<https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ha-mantenido-en-los-ultimos-puestos-de-la-prueba-pisa-durante-ultimas-ediciones-3517806>].

TRUJILLO FLORIÁN, EDWIN SECERGIO. *La dignidad y la justicia para el drogodependiente habitante de la calle. Problemas biojurídicos de la legalización*, Bogotá, ITA Editorial, 2021.

VALORA ANALITIK. “17 de mayo: Día Mundial del Internet y usuarios siguen en aumento”, *Valora Analitik*, 17 de mayo de 2023, disponible en [<https://www.valoraanalitik.com/17-de-mayo-dia-mundial-del-internet-y-usuarios-siguen-en-aumento/>].

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **DERECHOS HUMANOS SEXUALES REPRODUCTIVOS Y NO REPRODUCTIVOS, FORMACIÓN QUE NO LLEGA A LAS UNIVERSIDADES**

MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA<sup>146</sup>

#### INTRODUCCIÓN

Tras concluir la Segunda Guerra Mundial se reconocen internacionalmente los derechos humanos –DD.HH.–; en 1948, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas –ONU– proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos –DUDH–. Durante estos 77 años de derechos, se han desarrollado clasificaciones que permiten entender que/como protegen las condiciones económicas, sociales y culturales, tales como el derecho a trabajar, a una remuneración digna, a la salud, a la vida digna que han sido encua-

---

146 Sociólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sexólogo. Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. PhD en Educación de la Universidad del País Vasco, PhD en Investigación en Cuidados de Enfermería y cultura de los cuidados de la Universidad de Alicante. El autor es ARTivista multidisciplinar, marica en descolonización, víctima del conflicto armado colombiano, refugiado (2007-2019) y retornado (2019). Cofundador del Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia –MLHC– (1977) y del Grupo de Encuentro por la Liberación de los Güeis –GELG– (1977). Miembro del equipo promotor de la despenalización de la homosexualidad en Colombia (1980). Organizador de la primera marcha del orgullo en Bogotá y en Colombia (1983); integrante de la Plataforma LGTBI por la Paz (2016 a la fecha), actuando como encargado del apoyo a las víctimas de la población LGTBI refugiadas, asiladas y retornadas a Colombia. E-mail [[investigadormanuelvelandia@gmail.com](mailto:investigadormanuelvelandia@gmail.com)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-5448-2760>].

derogados como de segunda generación; Otros derechos como a la paz, al ambiente sano, a la participación en las decisiones sobre el patrimonio de la humanidad, al desarrollo y a la asistencia humanitaria dentro de la categoría de tercera generación, y finalmente, los derechos al acceso a la tecnología y la información en la categoría de cuarta generación.

La historia de los DD.HH. entendidos como derechos sexuales –DS– aún no termina; estos todavía no son reconocidos en todo el mundo a pesar de la insistencia a que no haya extirpación parcial o total del clítoris y/o el prepucio, aborto, pena de muerte a homosexuales, las mal llamadas “terapias de conversión” y/o matrimonio forzado, entre otros delitos. Nuevas perspectivas teóricas, experienciales y emocionales nos ha permitido, como autor, avances en el discurso sobre las sexualidades; más recientemente, abrimos una bifurcación en la lucha por estos derechos al proponer una manera de reconocer e incluir la amplia posibilidad de los géneros con el uso del lenguaje incluyente para personas que quieren ser inclusivas y/o incluidas.

Finalizando el siglo anterior y a principios del XXI, fue posible evidenciar una gran apertura tanto en lo social como en lo cultural, motivando el surgimiento de organizaciones civiles y luchas sexuales y políticas que promovieron la búsqueda de la vivencia plena de la sexualidad como derecho humano que debe ser reconocido, y así mismo, el respeto por la diversidad sexual que también incluye las heterosexualidades y otras vivencias del género y del cuerpo.

Los derechos sexuales –DS– y la salud reproductiva –SR– tienen reconocimiento por la ONU en 2002. Sobre la SR, la Organización Mundial de la Salud –OMS– tiene publicado, dentro de su sitio web, en la sección “Género y derechos”<sup>147</sup> su propia versión de estos. Al contar con un reconocimiento tanto internacional como nacional desde la legislación de cada Estado por medio de diferentes documentos de consenso se evidencia que los DH cobijan los DR.

---

147 WORLD HEALTH ORGANIZATION. “Reproductive health”, disponible en [<https://www.who.int/westernpacific/health-topics/reproductive-health>].

Dentro de la protección a estos derechos, se incluyen diferentes expresiones de los mismos a través de la protección a las personas como, por ejemplo, a vivir libres de coerción, sin ningún tipo de discriminación y/o violencia para alcanzar muchas de las expresiones de los DH, DS, DR y derechos no reproductivos coerción –DNR–.

Este marco de derechos va encaminado a que los servicios de salud en relación a la sexualidad sean disponibles, accesibles y asequibles a los más altos niveles en prácticas de cuidado de la salud sexual –SS– y condiciones óptimas para la SR y la salud sexual no reproductiva –SSNR–, la posibilidad de una educación para la sexualidad en la que prime el respeto de la integridad mental, emocional y física desde una información que se relacione con las sexualidades; la posibilidad de la libre elección de la pareja; la facultad propia para decidir sobre la vivencia o no de la sexualidad; la consensualidad en las relaciones genitales y en las diferentes formas de unión (monoandria<sup>148</sup>, monogamia, trijea, cuatrijea); la posibilidad de decidir sobre tener o no descendencia y; finalmente, la posibilidad de una sexualidad entendida más allá de la genitalidad, donde prime la satisfacción personal y del deseo, erotismo, afectividad, placer y genitalidad.

En Colombia, la declaración de los DSNR que propusimos como miembro de la Sociedad Colombiana de Sexología –SCS– en 1991, y posteriormente en un encuentro internacional de la Asociación Mundial para la Salud Sexual –WAS– en Valencia en 1997<sup>149</sup>, donde fue revisada y posteriormente adoptada por la Asamblea General de la WAS en el Congreso de Hong Kong en 1999, la cual se actualizó nuevamente en el 2014<sup>150</sup>.

---

148 Tipo de unión de pareja constituida por un hombre, biológico o no biológico, que constituye una relación de pareja con cualquier tipo de hombre.

149 SEXÓLOGOS SIN FRONTERAS. "Declaración Universal de los Derechos Sexuales", *Sexólogos Sin Fronteras*, 17 de julio de 2012, disponible en [<https://sxlgf.org/declaracion-universal-de-los-derechos-sexuales/>].

150 ASOCIACIÓN MUNDIAL PARA LA SALUD SEXUAL. *Declaración de los derechos sexuales*, disponible en [[https://www.worldsexualhealth.net/\\_files/ugd/793f03\\_62c774146e144f13900d8ee96d4ca98d.pdf?index=true](https://www.worldsexualhealth.net/_files/ugd/793f03_62c774146e144f13900d8ee96d4ca98d.pdf?index=true)].

El desarrollo constitucional colombiano de 1991 toma como principio el derecho a la no discriminación e igualdad ante la ley, y en su artículo 86 el establecimiento de la acción de tutela como mecanismo de protección de los derechos fundamentales abrió la puerta a jueces y eventualmente a magistrados de la Corte Constitucional para la protección de los DS, SSR y SSNR de las minorías sexuales dentro del ordenamiento jurídico nacional.

La estructura de la garantía de tales derechos está sostenida de una forma bidimensional. En una primera dimensión, guarda relación con la libertad, poniendo una limitación tanto al Estado como a la sociedad de crear restricciones no justificadas frente a la libre autodeterminación, y en segunda dimensión, desde un carácter prestacional, que significa una opción de responsabilidad frente a las medidas para la garantía del goce efectivo de los derechos protegidos. Para ello, se desarrollaron diversos sistemas de protección en lo legal y constitucional sobre el marco de protección de los DS.

Un marco importante es el artículo 14 de la Ley 1146 del 2007, que busca proteger y prevenir a las niñas y adolescencias de cualquier tipo de violencia sexual y brindar una atención integral en caso de abusos<sup>151</sup>. En dicho artículo se establece que:

Los establecimientos de educación media y superior deberán incluir en sus programas de estudio, con el propósito de coadyuvar a la prevención de las conductas de que trata la presente ley, una cátedra de educación para la sexualidad, donde se hará especial énfasis en el respeto a la dignidad y a los derechos del menor<sup>152</sup>.

Al respecto, la Sentencia C-085/16, nos dice que: “El derecho a la educación sexual implica ante todo que ésta sea accesible, idónea y

---

151 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia SU-096 de 17 de octubre de 2018, M. S.: JOSÉ FERNANDO REYES CUARTAS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/SU096-18.htm>].

152 Ley 1146 de 10 de julio de 2007, “Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente”, *Diario Oficial* n.º 46.685, del 10 de julio de 2007, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1674826>].

de calidad, lo que significa que sus contenidos se adapten a las necesidades propias de los estudiantes según su grado de desarrollo”<sup>153</sup>.

A pesar que desde 1991, en el marco del reconocimiento de los DH se promueva un desarrollo en los DS, en la actualidad no hay un avance sustancial del pleno goce de estos últimos para todas las personas. Existe una tendencia en el desarrollo, no solo en Colombia sino en el mundo, de los DS y DR centrados en las mujeres.

Lo anterior se da como consecuencia de las contribuciones de MARTA LAMAS, que influenció el discurso feminista latinoamericano. Uno de los antecedentes data de 1976, donde como fundadora de la *Revista Fem* crea la primera publicación con una periodicidad importante y de trasfondo feminista en la República Mexicana. Entre sus logros está introducir dentro de un periódico mexicano una herramienta escrita de pedagogía feminista conocida como “suplemento” en 1987, no debería de extrañarse que en 1992 cofundara el Grupo de Información en Reproducción Elegida –GIRE–, con el fin de crear difusión informada sobre el derecho al aborto, las condiciones para una salud sexual y reproductiva digna, y finalmente un marco de derechos que integra las perspectivas sociales y legales en las que se toman en cuenta aspectos bioéticos. GIRE buscaba posicionar un cambio en la forma en la que se discutía el aborto, superando las discusiones a favor o en contra para centrar la visión en la persona que debía elegir<sup>154</sup>.

A partir de la lectura de LAMAS, comprendimos con mayor brevedad la necesidad de aportar al desarrollo conceptual y jurídico de los DS con un énfasis en las minorías sexuales y sus DSNR. Para los hombres, los DS era un tema inimaginado, en especial para quienes no perseguían la procreación. En diálogo con dos de las más importantes pioneras del discurso en materia de DS de las mujeres latinoamericanas, la mencionada MARTHA LAMAS y MARÍA LADI LON-

---

153 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-085 de 24 de febrero de 2016, M. P.: JORGE IGNACIO PRETELT CHALJUB, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/C-085-16.htm>].

154 MARTA LAMAS (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, D. F., Porrúa, 2003.

DOÑO de Colombia, permitió evidenciar que ambas, en 1991, fueron creadoras del discurso de los DSR y me permitieron comprenderlos como un derecho cuyo goce debería darse indistintamente del género, corporalidad, OS y ECS de las personas.

Por su parte, en 1991 la Fundación Apoyémonos hizo avances en la materia con la promoción de un cartel y la publicación en una revista de la campaña “Apoyémonos, información en SIDA” con 250,000 ejemplares y condones distribuidos de forma gratuita, utilizando como medio de difusión el periódico *El Espectador*.

Otro aporte importante se dio en 1994 en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo<sup>155</sup>, que determinó en materia de DS y DR su estrecha relación con la libertad de la que gozan las personas para determinar sus elecciones sobre la expresión de su sexualidad y sobre su propia identidad, siendo el primer evento internacional en definir los DR, los cuales fueron ratificados en Beijing.

En materia académica, en Colombia la primera vez que se presentó una ponencia abordando estos temas fue en 1995, en el encuentro sobre la paz y la tolerancia desarrollado en la Universidad Javeriana en Bogotá<sup>156</sup>.

ELI COLEMAN, expresidente de la WAS, quien en la actualidad funge como director del Programa de Sexualidad Humana en la Universidad de Minnesota, ha abordado también el tema. Nuestra propuesta se enfocó en el reconocimiento de los derechos de quienes vivían la sexualidad más allá de la reproducción como consecuencia del intercambio genital; COLEMAN, por su parte, avaló esta propuesta que contaba con el respaldo de la SCS, lo que fue evidente en el primer simposio de ética y sexualidad en 1998 de esta sociedad.

---

155 FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Programa de Acción. Aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Edición 20 Aniversario*, s. l., UNFPA, 2014, disponible en [[https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD\\_programme\\_of\\_action\\_es.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf)].

156 SEMANA. “Sexualidad y organizaciones universitarias”, *Semana*, 26 de noviembre de 2007, disponible en [<https://www.semana.com/sexualidad-organizaciones-universitarias/320421/>].

Una tercera ponencia que desarrollamos<sup>157</sup> dio lugar a tres artículos publicados en la *Revista Latinoamericana de Sexología*, donde se puede ver el aporte internacional y nacional a la discusión<sup>158</sup>.

A pesar de la argumentación jurídica, la norma ha dejado claro el deber de las instituciones educativas en la educación para la sexualidad y que las personas sean reconocidas con el lenguaje incluyente. Por tanto, cabe reflexionar ¿por qué en las universidades no se educa para la sexualidad y mucho menos en los derechos humanos entendidos como derechos sexuales?

Para CAROLYN ELLIS y ARTHUR BOCHNER<sup>159</sup> –fundadores de la metodología autobiográfica–, esta permite comprender el sentido de lo que las personas sienten, hacen y piensan. Como apunta BLANCO<sup>160</sup>, es importante explorar el uso de la primera persona porque posibilita la exploración del sentir del propio investigador y su comunidad.

Según GOODALL<sup>161</sup> y ELLIS *et al.*<sup>162</sup>, una de las características de la investigación y escritura de quienes hacen autoetnografía es la mixtura de lo subjetivo y lo objetivo. En la escritura se identifica una clara estructura narrativa que incorpora el relato argumentado desde una trama o formato narrativo de la literatura, sin perder el carácter científico positivista en la citación de fuentes. En su libro *Aporobiografía*, GONZÁLEZ<sup>163</sup> sostiene que quien investiga debe

---

157 MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA. “Los derechos humanos también son sexuales, los derechos sexuales también son humanos”, en IVÁN CEPEDA CASTRO y CLAUDIA GIRÓN ORTÍZ (comps.). *Duelo, memoria, reparación*, Bogotá, Fundación Manuel Cepeda Vargas y Defensoría del Pueblo, 1998, pp. 175 a 202.

158 MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA. “Los derechos humanos también son sexuales”, *Revista Latinoamericana de Sexología*, Edición Especial xx Años Sociedad Colombiana de Sexología, vol. 13, n.º 1, 2 y 3.

159 CAROLYN ELLIS, TONY E. ADAMS y ARTHUR P. BOCHNER. “Autoethnography: an overview”, *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, n.º 1, 2011, disponible en [<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>].

160 MERCEDES BLANCO. “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos”, *Andamios*, vol. 9, n.º 19, 2012, pp. 49 a 74, disponible en [<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/390/0>].

161 HAROLD LLOYD GOODALL. *Writing qualitative inquiry: self, stories, and academic life*, California, Left Coast Press, 2008.

162 ELLIS, ADAMS y BOCHNER. “Autoethnography: an overview”, cit.

163 MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ. *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidad*

permitir desde la aporobiografía-autobiografía un acercamiento a la memoria de la comunidad y también generar la posibilidad de entregar a la humanidad esas historias, crónicas, obras de arte, proyectos sociales, etc.

Nuestro interés en el área de la investigación se centra en el pensamiento complejo, dando gran importancia a la investigación cualitativa de corte autoetnográfico, en la que se trasciende la dicotomía clásica sujeto-objeto presente en el ámbito positivista, creando un escenario donde el sujeto investigador es participante activo, siendo parte de las problemáticas y posibles soluciones. Para NORWAN KENT DENZIN<sup>164</sup>, las metodologías cualitativas no son monolíticas y entrecruzan disciplinas, áreas y objetos de estudio, permiten prácticas interpretativas interconectadas en donde la introspección, las historias de vida, la recolección de material empírico, brindan una acción sustancial en el entramado epistemológico.

Desde la perspectiva penal colombiana, existen cuatro delitos sexuales: 1) los actos sexuales con menores de 14 años; 2) el acceso carnal abusivo a menores de dicha edad; 3) el acoso sexual; 4) el acceso carnal y/o acto sexual abusivo con persona incapaz de resistir. En Colombia, los delitos sexuales están tipificados dentro del Código Penal<sup>165</sup>, de este modo, cualquier persona que vea vulnerada o en riesgo su libertad sexual, tiene la posibilidad de actuar ante el ordenamiento jurídico por medio de una denuncia penal. Por su parte, la Ley 1236 del 2008<sup>166</sup> del Congreso de la República, robusteció algunos apartados del Código Penal referentes a estos.

---

des, México, D. F., Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan, 2021, disponible en [<https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/00-Aporobiografi%CC%81a,-Miguel-Gonza%CC%81lez,-2021.pdf>].

164 NORMAN K. DENZIN e YVONNA S. LINCOLN (comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, vol. II, Barcelona, Gedisa, 2012.

165 Ley 599 de 24 de julio de 2000, "Por la cual se expide el Código Penal", *Diario Oficial* n.º 44.097, del 24 de julio de 2000, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1663230>].

166 Ley 1236 de 23 de julio de 2008, "Por medio de la cual se modifican algunos artículos del Código Penal relativos a delitos de abuso sexual", *Diario Oficial* n.º 47.059, del 23 de julio de 2008, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1675873>].

Los Registros Administrativos de Delincuencia –RAD– han aumentado en materia de delitos sexuales que se cometen contra menores de edad; esto puede explicarse en dos factores: el aumento de este fenómeno delictivo y una promoción social sobre la conciencia en la importancia de las denuncias oportunas<sup>167</sup>. Esto también puede explicarse en responsabilidad creciente del Estado para afrontar la situación. Una caracterización de las víctimas evidencia que cuando estos delitos se cometen contra menores de edad tienen una mayor frecuencia en mujeres menores de 17 años y mayores de 12; en los casos referidos al comercio sexual, opera de la misma manera también para hombres menores de 14 años; y frente a los delitos de carácter abusivo, el rango etario es entre los 14 y 18 años. En relación con las personas victimarias, se pudo evidenciar que estas son mayoritariamente del entorno cercano en el que coexiste la víctima, siendo principalmente el entorno familiar. Las agresiones sexuales y también los abusos que se cometen contra personas en la niñez y adolescencia tienen un carácter espacial, temporal y modal, puesto que la víctima se encuentra en mayor grado de vulnerabilidad.

Resulta entonces necesario fortalecer la atención integral en las entidades del Estado en términos de protección de los derechos de las niñas, adolescentes y juventudes víctimas de estas violencias, así como las condiciones para restablecer sus derechos durante la comisión del delito. La variación porcentual en el estado de actividad demuestra que la política criminal busca optimizar los procesos penales para reducir la impunidad y mejorar las condiciones de protección a las víctimas; esto solo se evidencia en la articulación administrativa, más no en la educación universitaria.

Desde una perspectiva normativa, en respuesta a los delitos sexuales en los que se refiere a menores de edad, hay una tendencia del Estado a evitar al máximo los márgenes de impunidad. Esto se

---

167 ANDRÉS FELIPE DUQUE PEDROZA, MIGUEL DÍEZ RUGELES y ENÁN ARRIETA BURGOS. “Delitos sexuales en contra de menores de edad en Colombia: caracterización criminológica y político-criminal”, *Revista Criminalidad*, vol. 62, n.º 2, 2020, pp. 247 a 274, disponible en [<https://revistacriminalidad.policia.gov.co:8000/index.php/revcriminalidad/issue/view/17>].

puede evidenciar en diversas reformas legales y esfuerzos legislativos que se han hecho más evidentes entre 2006 y 2019, buscando crear barreras efectivas para la protección de los bienes jurídicos en juego: la formación, la integridad y la libertad en materia sexual de las niñas, adolescentes y juventudes. Esto pretende mitigar la criminalidad, perseguir los delitos de posesión, aprehender físicamente al procesado condenado a través del procedimiento penal, y finalmente, brindar garantías procesales y probatorias<sup>168</sup>. Sin embargo, poco o nada se conoce por parte de las posibles víctimas y victimarios desde la escuela y la universidad con relación a los DH, DS, DR, DSNR y SS.

Es por esta razón, que en este capítulo existen metas plasmadas en los objetivos que conllevan como propósito principal a indicar-inferir un esquema que facilite la comprensión y la formación educativa con relación a la enseñanza de los DH, DS, DR, DSNR y SS, así como en sus propósitos específicos a: i) conocer el marco legal de los DH, DS, DR, DSNR y SS; ii) comprender los DH, DS, DR, DSNR y SS; iii) analizar la importancia de la formación en DH, DS, DR, DSNR y SS en las personas que estudian derecho en Colombia.

Para decidir sobre la metodología surgen dos preguntas: ¿cómo puede la investigación cualitativa aportar a la implementación de políticas?, y ¿qué aporta la autoetnografía al análisis de estas? Este capítulo espera arrojar luz sobre las respuestas a las preguntas que genera el escrito y lo ubica en un contexto colombiano. Proponemos revelar cualitativamente nuestra propia voz en términos de transformación, y evidenciar la forma en la que estos conceptos podrían contribuir a la implementación de políticas educativas universitarias.

La autoetnografía establece una forma de escritura en la que priman las experiencias vividas por las personas autoras, haciendo que haya una comunicación de lo personal con el entorno cultural y se ubiquen a sí mismos y a los demás en el marco de un contexto social<sup>169</sup>. Para poder entender las implicaciones que tiene com-

---

168 Ídem.

169 DEBORAH REED-DANAHAY. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*, Londres, Routledge, 2000.

prometerse con las formas autoreflexivas<sup>170</sup> de entender y escribir, BAKHTIN<sup>171</sup> tomó un rol conceptual central, en el que la responsabilidad se relaciona con la responsabilidad creativa, que ve a un yo como responsable, no solo ante el entorno social sino en la responsabilidad del carácter de sus respuestas. Los escritos autoetnográficos resultan útiles para abordar las cuestiones que plantean a la autoetnografía dentro de la categoría géneros y en el análisis de los discursos en los cuales la autoría es de uno mismo.

En la autoetnografía, el texto escrito funciona tanto como origen como consecuencia de la exploración de sí mismo, abordando aquellas dimensiones esenciales que corresponden a los procesos sociales, culturales, políticos y económicos que interseccionalmente constituyen su identidad<sup>172</sup>.

Al respecto, y similar a nuestro interés, CHAIM comenta:

Me concentro en las tensiones que son características de la escritura académica en el contexto de la investigación cualitativa, tensiones a las que me he enfrentado a lo largo del trabajo, y con las que he luchado. A través de la escritura de una autoetnografía [...] reflexiono sobre la región entre el proyecto de investigación y el trabajo escritural en sí [...] En la medida que lo hago, problematizo una parte del ritual de transición académico a saber, la constitución de un trabajo [...] en tiempos de investigadores y escritura posmodernos<sup>173</sup>.

Tal y como lo leemos en NOY, que también es nuestro parecer, a la hora de escribir existen ciertas tensiones. Por el momento centrare-

---

170 MARY H. MAGUIRE. "Review essay: Autoethnography: Answerability/Responsibility in Authoring Self and Others in the Social Sciences/Humanities", *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, n.º 2, 2006, disponible en [<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/106>].

171 MIJAÍL BAJTÍN. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores, 1982.

172 MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA. "Educación, sexualidad y sida: educar para la vida. Estudio etnográfico educativo de algunos programas. Propuesta de buenas prácticas" (tesis de doctorado), San Sebastián, Universidad del País Vasco, 2016, disponible en [<https://core.ac.uk/reader/547385417>].

173 CHAIM NOY. "La escritura de transición: reflexiones en torno a la composición de una disertación doctoral en metodología narrativa", *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 4, n.º 2, 2003, disponible en [<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/712>].

mos la atención en aquellas que caracterizan la escritura académica cuando se trata de investigación cualitativa, que han sido, a nuestro pensar, un lugar de enfrentamiento a lo largo de este trabajo y una lucha constante en la profesión. Estos asuntos de tensión no se limitan a la imposición de determinar un problema de investigación, ya que esto es consecuencia de los procesos investigativos. Hablamos, en cambio, de tensiones que se refieren a textos autobiográficos en los cuales se puede llegar a cumplir un objetivo de investigación ya que se tiene la claridad de que se está realizando una de tipo educativo; Por otro lado, realizamos un ejercicio en el que primaba la reflexión fundamentada en una tríada en la que la sociología, la historia y la antropología comparten lugares, de la cual surgió un interrogante frente a ¿en qué momento una reflexión es esencialmente antropológica más que socioantropológica? Esto debido a que constantemente nos aborda el temor de caer en un análisis meramente histórico, a pesar de que entendemos que no se puede perder de vista que todo texto autobiográfico es indiscutiblemente un texto histórico.

Estas discusiones de carácter reflexivo se hacen presentes ante la incertidumbre no solo del yo, sino también de los otros, quienes de igual manera dudarán si la nuestra puede ser o no una investigación educativa.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, hacemos un recuento y análisis histórico de la lucha por los DH, DS, DR, DSNR y SS en Colombia, a partir de reflexionar sobre nuestra experiencia docente e investigadora y la transversalidad que hemos dado al tema en actividades académicas y como “militante marica” en Colombia, América Latina y España, dando especial énfasis a los logros obtenidos y las dificultades encontradas.

Una vez decantados los aspectos metodológicos, y teniendo en claro la base introductoria de este capítulo, este texto avanza con un marco internacional de los DS de las minorías sexuales, para continuar con los derechos en Colombia y culminando con las conclusiones analizadas desde la tríada universidades, docentes y DH, DS, DR, DSNR y SS.

## I. MARCO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS SEXUALES DE LAS MINORÍAS SEXUALES

Este ítem se centra en dar a conocer algunos documentos que hacen referencia específica a las personas de los sectores sociales – PSS– LGBT y de las diversidades de géneros y cuerpos –DGC–; un punto inicial como antecedente es el término discriminación y su interpretación contextual como consecuencia de un llamado de la ONU mediante la Observación General número 18 de la no discriminación en 1989<sup>174</sup>.

Siguiendo la Declaración de Montreal<sup>175</sup> sobre los DH de las PSS LGBT, delimita tanto las libertades como los derechos relativos a ellas desde las DGC, cuya protección y garantía debe ser universal cobijándose bajo varios pilares de los DH, en el entendido de que estos hacen parte de las libertades fundamentales y que su protección asegura la radicación, prevención de la discriminación e impacta otros derechos como educación, salud, movilidad, vivienda, trabajo y la condición de migrantes.

Por su parte, los Principios de Yogyakarta<sup>176</sup> hacen referencia a una implementación del marco legislativo internacional de los DH, enmarcado en aspectos de OS e identidad de género –IG–, desarrollados a lo largo de los 29 Principios de esta Declaración. Por medio de estos, se ofrecen herramientas para la aplicación de normas como estándares mínimos para la protección de las PSS LGBT, garantizándolos. Sobre esto, habrá que anotar que en 2017 se complementaron los principios de 2007 desde unas directivas más precisas.

---

174 OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. *No discriminación: 10/11/89. CCPR Observación General 18 (General Comments)*, 37.º período de sesiones, 1989, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>].

175 CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS LGBT. *Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales*, 2006, disponible en [<https://www.declarationofmontreal.org/DeclaraciondeMontrealES.pdf>].

176 COMISIÓN INTERNACIONAL DE JURISTAS. *Principios de Yogyakarta: principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, 2007, disponible en [[https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles\\_sp.pdf](https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf)].

La ONU en 2008 desarrolló una declaración enfocada a la OS y la IG en la que condenen fáticamente todo tipo de violencia que busque la exclusión y los prejuicios basados en la elección de los individuos a su OS e IG, así como otros actos de discriminación y estigmatización, buscando erradicar la cultura que silencia frente a los homicidios, ejecuciones y otras formas de privación de derechos fundamentales, así como los sociales y culturales<sup>177</sup>.

En 2008, la Asamblea General de la ONU, desde la Resolución 2435, retoma la DUDH, desarrollando apartados en materia de libertad, comprendiendo que esta debe garantizarse a cualquier persona indistintamente de sus condiciones diferenciales tales como el sexo, el género y el origen étnico. Así mismo, desarrolla que cualquier otra condición que resulte discriminadora a la IG y OS representará un ataque directo a los DH<sup>178</sup>.

En 2009, la misma asamblea, desde la Resolución 2504, realizó una exhortación a los Estados para que en su labor institucional realicen actos integrales de investigación y juzgamiento a todo tipo de actos de violencia que ataquen los DH de las personas en razón a su OS e IG<sup>179</sup>.

Por su parte, la Resolución 2600 enfatiza este llamado a partir de una invitación a los Estados miembros de que creen mecanismos de no impunidad combatiendo la discriminación que pone en riesgo los DH de las personas en razones OS e IG<sup>180</sup>.

---

177 NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas*, 2008, disponible en [<https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Declaracion-Sobre-Ortientacion-Sexual-e-Identidad-de-Genero-de-las-Naciones-Unidas.pdf>].

178 ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *AG/RES. 2435 (XXXVIII-O/08), Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 3 de junio de 2008), disponible en [[https://www.oas.org/dil/esp/ag-res\\_2435\\_xxxviii-o-08.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2435_xxxviii-o-08.pdf)].

179 ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *AG/RES. 2504 (XXXIX-O/09), Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 4 de junio de 2009), disponible en [[https://www.oas.org/dil/esp/ag-res\\_2504\\_xxxix-o-09.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2504_xxxix-o-09.pdf)].

180 ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *AG/RES. 2600 (XL-O/10), Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 8 de junio de 2010), disponible en [[https://www.oas.org/dil/esp/ag-res\\_2600\\_xl-o-10\\_esp.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2600_xl-o-10_esp.pdf)].

La Resolución 2653 de 2001 reitera la necesidad de establecer sanciones reales en contra de la discriminación por motivos de OS e IG, buscando crear parámetros institucionales para que la rama judicial adopte los instrumentos suficientes como labor integral en la que se pueda prevenir, perseguir y erradicar este tipo de discriminaciones. Este instrumento transforma el compromiso de los Estados miembros al exhortar enfáticamente a estos desarrollando políticas públicas que ataquen la discriminación por estas causas<sup>181</sup>.

La Resolución 17/19 de 2019 avanza al exponer, no solo la existencia de hechos de violencia contra PSS LGBT, sino también evidenciar la existencia de leyes y prácticas en los Estados que internalizan la discriminación, por este motivo pide el Consejo de DH de la ONU a los Estados la modificación de los sistemas penales que desconocían el género de las personas trans mediante prácticas punitivistas<sup>182</sup>.

La Comisión Interamericana de los Derechos Humanos –CIDH– en el 2015 desarrolla a profundidad el marco de los derechos, al comprender que su universalidad obedece a una interdependencia entre el cumplimiento y la garantía de los mismos. Esto supone para los Estados unas reformas que garanticen las capacidades individuales de goce de los derechos individuales, incluyendo a las personas con OS, IG y EG dentro de la diversidad o fuera de la normatividad del binarismo femenino-masculino; resulta esencial reconocer los contextos en los que se agudiza la violencia multidimensional para estas personas y las barreras a otros mínimos para la dignidad humana, tales como la participación política y la justicia<sup>183</sup>.

La CIDH reafirma que el principio de no discriminación constituye un pilar fundamental de todo sistema democrático y una base

---

181 ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *AG/RES. 2653 (XLI-0/11), Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 7 de junio de 2011), disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/documentos/bdl/2012/8360.pdf>].

182 CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. *Resolución 17/19, Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género (A/HRC/RES/17/19)*, 14 de julio de 2011, disponible en [<https://docs.un.org/es/A/HRC/RES/17/19>].

183 COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*, OEA, 2025, disponible en [<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>].

esencial del mecanismo de protección de DH establecido por la OEA. En este sentido, la no discriminación, la igualdad ante la ley, así como los derechos a la vida y a la integridad personal, son principios esenciales tanto del sistema regional como del universal de DH, con obligaciones jurídicas de especial relevancia para estos sectores sociales en las Américas.

El 3 de noviembre de 2011, la CIDH creó la Unidad para los Derechos LGTB e Intersexo<sup>184</sup>. Finalmente se produce el Manifiesto Transgénero de las Américas y del Caribe. En Bogotá, en el marco del IV Encuentro de Liderazgos Políticos LGBTI de las Américas 2019<sup>185</sup>, los liderazgos trans participantes de todos los países de estas regiones identificaron y se pronunciaron frente a las barreras que impiden el goce efectivo de los DH y la construcción de una verdadera democracia que garantice la justicia social.

En cuanto a los DH, DS, DR y DSNR en Colombia, el Fondo de Población de las Naciones Unidas –UNFPA– no reconoce los DSNR y únicamente ha integrado en sus documentos los DS y los DR<sup>186</sup>. Este ha sido el marco para que el Ministerio de Salud y Protección Social considere la dimensión de la sexualidad como un aspecto esencial en el desarrollo de la vida de las personas. Es por ello, que se espera del Estado que toda protección a las sexualidades se encuentre alineada a los DH, para que así se puedan garantizar totalmente los DS y los DR, sin olvidar los DSNR. El Ministerio ha anotado, ya que los DS son la experiencia viva de la sexualidad que son integrales de los DH, esto debido a su reconocimiento tanto a nivel internacional como nacional, en el marco del libre desarrollo de la personalidad.

---

184 ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. “CIDH crea Unidad para los derechos de las lesbianas, los gays y las personas trans, bisexuales e intersexo”, *Comunicado de Prensa* n.º 115, 3 de noviembre de 2011, disponible en [<https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2011/115.asp>].

185 IV ENCUENTRO DE LIDERAZGO POLÍTICOS LGBTI EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Manifiesto Transgénero de las Américas y del Caribe*, Bogotá, 16 a 18 de mayo 2019.

186 FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. “Derechos sexuales y reproductivos”, s. f., disponible en [[https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/INFOGRAFIA\\_DSR\\_WEB.pdf](https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/INFOGRAFIA_DSR_WEB.pdf)].

Resalta entonces que para que este desarrollo sea seguro y satisfactorio debe tenerse en cuenta que:

Las relaciones igualitarias entre las mujeres y los hombres respecto de las relaciones sexuales y la reproducción, incluyen el pleno respeto a la integridad de la persona, exigen el respeto y el consentimiento recíprocos y la voluntad de asumir conjuntamente la responsabilidad de las consecuencias del comportamiento sexual<sup>187</sup>.

La normatividad colombiana ha considerado relevante el conocimiento y garantía de los DS y DR de la población, en tal sentido ha promulgado los siguientes documentos:

- Compilación analítica de las normas de SS y reproductiva en Colombia<sup>188</sup>.
- Decreto 2698: Por el cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la promoción y garantía de los DS y DR<sup>189</sup>.
- Guía de capacitación para atención en salud de la interrupción voluntaria del embarazo –IVE–<sup>190</sup>.

---

187 NACIONES UNIDAS. *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*, Nueva York, ONU, 1995, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>], párr. 96.

188 MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL Y FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Prevención del aborto inseguro en Colombia. Protocolo para el sector salud*, Bogotá, MinSalud y UNFPA, 2014, disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SM-Protocolo-IVE-ajustado-.pdf>].

189 Decreto 2968 de 6 de agosto de 2010, “Por el cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos”, *Diario Oficial* n.º 47.793, del 6 de agosto de 2010, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1504927>].

190 MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL Y FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Guía de capacitación para atención en salud de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE)*, Bogotá, MinSalud y UNFPA, s. f., disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SM%20-IVE-Guia-Capacitacion.pdf>].

- Resolución 0769<sup>191</sup>. Actualiza la norma técnica para la atención en planificación familiar a hombres y mujeres establecida en la Resolución 412 de 2000.
- Resolución 0459<sup>192</sup>. Por la cual se adopta el protocolo y el modelo de atención integral a violencia sexual.

### *A. La Constitución Política de Colombia*

El Preámbulo resalta la idea de usar el poder para unir al país y dar a la ciudadanía el derecho a vivir en dignidad, coexistir, tener empleo digno, ser justos, ser iguales, aprender, ser libres y estar en calma. También enfatiza que se quiere un tipo de gobierno, de economía y de sociedad que sean buenos para todos, y que la ciudadanía se sienta parte de América Latina.

El artículo 1.º dice que Colombia es como una casa grande de leyes sociales, como una sola república con gente que participa y respeta a todos, valorando a cada persona.

El artículo 2.º explica que lo más importante del gobierno es asegurarse de que todas las personas respeten las reglas, los derechos y las cosas que debemos hacer según la Constitución.

El artículo 5.º considera que los derechos más importantes de cada persona son los que nadie puede quitarle y que todos los seres humanos deben ser tratados igual, sin importar quiénes sean.

Por su lado, el artículo 13 declara que nacemos libres y en igualdad ante la norma, con derecho a igual resguardo y trato de quienes ostentan el poder, sin importar sexo, etnia, de dónde viene o

---

191 MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. Resolución 001973 de 30 de mayo de 2008, "Por medio de la cual se modifica la Norma Técnica para la Atención en Planificación Familiar a Hombres y Mujeres, adoptada mediante Resolución 0769 de 2008", *Diario Oficial* n.º 47.016, del 10 de junio de 2008, disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1973-2008.pdf>].

192 MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. Resolución 000459 de 6 de marzo de 2012, "Por la cual se adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual", *Diario Oficial* n.º 48.367, del 9 de marzo de 2012, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46405>].

su familia, idioma, credo o ideas políticas. Además, el gobierno se encarga de animar a que haya igualdad de verdad y de ayudar a los grupos que sufren discriminación o están en el olvido.

### *B. Políticas nacionales*

En la política colombiana de sexualidad<sup>193</sup>, DS y DR el disfrute del derecho a la sexualidad es considerado complementario al desarrollo de la autonomía de los sujetos. En ese orden, la Sentencia T-062 de 2011 de la Corte Constitucional<sup>194</sup> protegía el derecho a la autonomía personal, adhesión a la terminología del articulado y condena de cualquier acto de discriminación en función de la IG y OS. Posteriormente, en la Sentencia T-675<sup>195</sup> se reconoce a la personalidad libre de desarrollar la autonomía que permite que las personas trans sigan su plan de vida de acuerdo con su IG y lo expresen públicamente sin ser discriminadas. Del mismo modo, en la Sentencia T-573<sup>196</sup> se reitera que toda persona con discapacidad tiene el derecho a tomar decisiones en todos los ámbitos de su vida en igualdad de condiciones con cualquier otra persona. En condición a este último histórico, la Secretaria de Salud, en cumplimiento de lo ordenado, expidió la Resolución 1904<sup>197</sup> siguiendo la Sentencia T-573.

---

193 MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. *Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos*, Bogotá, Profamilia, Organización Internacional para las Migraciones - OIM, Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA, s. f., disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>].

194 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-062 de 4 de febrero de 2011, M. P.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-062-11.htm>].

195 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-675 de 15 de noviembre de 2017, M. P.: ALEJANDRO LINARES CANTILLO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-675-17.htm>].

196 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-573 de 19 de octubre de 2016, M. S.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-573-16.htm>].

197 MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. Resolución 1904 de 31 de mayo de 2017, "Por medio de la cual se adopta el reglamento en cumplimiento de lo ordenado en la orden décima primera de la sentencia T-573 de 2016 de la Corte Constitucional y se dictan otras disposiciones", *Diario Oficial* n.º 50.263, del 13 de junio de 2017, dis-

### *C. Marco normativo distrital*

El Concejo de Bogotá mediante Acuerdo 091 de 2003<sup>198</sup>, estableció el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género en el Distrito Capital con un énfasis especial en el derecho de todas las personas a una vida libre de violencia. Al año siguiente, mediante el Decreto 608 de 2007<sup>199</sup>, la Alcaldía Mayor emitió la política pública –PP– en la que se garantizará plenamente los derechos a la población LGBT, entre otros, priorizó la orientación y la IG. A partir de ahí, es el Acuerdo 371 de 2009<sup>200</sup>, complementó la PP abordando el reconocimiento y protección de derechos de estos SS.

En 2010, mediante el Decreto 166<sup>201</sup> se oficializa la PP de Mujeres y EG, expandiendo las acciones para fortalecer la igualdad en derechos. Luego, el Decreto 062 de 2014<sup>202</sup> reafirmó la decisión del

---

ponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1904-de-2017.pdf>].

- 198 CONCEJO DE BOGOTÁ, D. C. Acuerdo 091 de 26 de junio de 2003, “Por el cual se establece el plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital”, *Registro Distrital* 2.898, del 26 de junio de 2003, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8637>].
- 199 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. Decreto 608 de 28 de diciembre de 2007, “Por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales y transgeneristas -LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 3.902, del 28 de diciembre de 2007, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=28145>].
- 200 CONCEJO DE BOGOTÁ, D. C. Acuerdo 371 de 1.º de abril de 2009, “Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 4.182, del 2 de abril de 2009, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35794>].
- 201 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. Decreto 166 de 4 de mayo de 2010, “Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 4.422, del 5 de mayo de 2010, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=39454>].
- 202 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. Decreto 062 de 7 de febrero de 2014, “Por el cual se adopta la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales -LGBTI- y sobre identida-

Distrito sobre los DS LGBTI, indicando medidas concretas de verdaderos derechos a sus ciudadanos. Esta disposición instituyó el Plan de Acción de la Política en la medida en que definía varias responsabilidades de la administración del Distrito en cuanto a las medidas del orden público.

Además, dirigió la implementación de la estrategia de cambio cultural “En Bogotá se puede ser” para eliminar la discriminación por orientación sexual y de género. También, oficializó la Semana por la Igualdad, antes llamada Semana de la Diversidad Sexual y de Géneros, y creó el Observatorio de la PP LGBTI, un espacio dedicado a la producción de conocimiento que contribuye a la formulación y evaluación de estas políticas. Por último, se estableció la estrategia distrital Ambientes Laborales Inclusivos, cuyo objetivo es eliminar la discriminación en los espacios de trabajo y fomentar entornos más equitativos.

#### *D. Cuáles son los DH y DS*

##### 1. Al reconocimiento y aceptación de sí mismos como seres sexuados

En su construcción como ser sexuado, tiene gran importancia para la persona la manera como entiende y asume el sexo; solemos entenderlo como genitalidad, pero aquí se comprende como construcción biológica; se refiere específicamente a la forma fisiológica y biológica que tiene cada persona desde el momento de su nacimiento; Incluso antes del nacimiento social, cultural y relacionamente se elabora una interpretación del sexo de cada individuo, asignándolo como masculino o femenino. Sin embargo, en algunos casos esta construcción no se fundamenta en una realidad biológica tangible. No solo hay machos y hembras en la especie humana, sino también personas intersexuales, una serie de sexos que se ubican entre el

---

des de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 5.296, del 11 de febrero de 2014, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=56702>].

macho y la hembra, en consecuencia, los sexos no son solo dos. El sexo se asocia a una categoría social, por ejemplo, a la de mujer, concepto que se utiliza para definir al ser humano del sexo hembra y del género femenino. Los conceptos mujer y hombre también recurren a otros determinantes y aprendizajes sociales.

Las hembras, machos y personas intersexuales pasan por un proceso de de-construcción/re-construcción de su identidad de sexo y de ellos mismos como seres sexuados.

Ser mujer u hombre está sustentado desde las características biológicas y una perspectiva binaria “propia” a cada sexo. Superar el binarismo implica reconocer las diferencias anatómicas entre los sexos, así como comprender el propio cuerpo, su genitalidad y su función reproductiva. En el caso de las mujeres, su identidad ha sido históricamente definida a partir de una de sus representaciones más arraigadas socialmente: su capacidad para la reproducción y la diversidad biológica.

La “asignación” de un sexo a la persona, observando sus genitales externos, se hace sin saber si internamente se corresponde con lo que externamente aparece (se espera que sea así). Además, se asignaban con roles sexo-genitales fijados necesariamente a partir de un imaginario e ideal heteronormativo que, necesariamente, determina características intrínsecas para los sexos macho y hembra, creando una división en la cual ambos extremos “se completan”. Esta perspectiva ignoró la existencia de un “continuo” complejo que comprende múltiples intersexiones. Algunas personas pueden tener genitales externos que corresponden a ambas definiciones de lo que se asume es lo masculino y lo que se define como femenino; en otros casos, las personas presentan genitales internos con características de ambos sexos, y a menudo los genitales externos no parecen coincidir con la estructura biológica interna. De esta manera, hasta ahora existen más de 100 intersexualidades que corresponden a por lo menos 16 categorías principales dentro del *continuum* entre los “puntos” extremos de los sexos macho o hembra.

Al hablar de tránsitos sexuales se suele hablar de la transexualidad como algo genérico, incluso como “término sombrilla”, sin evidenciar que hay marcadas diferencias entre las intersexualida-

des y los tránsitos a las masculinidades o a las feminidades, y entre personas transgénero y personas transexuales. La Sentencia T-804-2014 afirma que:

Existe un cierto consenso para referirse o autoreferirse a las personas transgénero, como mujeres trans cuando el sexo biológico es de hombre [sic] y la IG es femenina; hombres trans cuando el sexo biológico es de mujer [sic] y la IG es masculina; o persona trans o trans, cuando no existe una convicción de identificarse dentro de la categorización binaria masculino-femenino<sup>203</sup>.

Se usa el concepto transexual para referirse a personas que se realizan tratamientos hormonales con el fin de adecuar su cuerpo a la IG autopercibida, tal adecuación no conlleva necesariamente intervenciones quirúrgicas o tratamiento médico. Desde el binarismo, las personas se perciben e identifican con el género opuesto al que, según su anatomía biológica, les ha sido asignado social y culturalmente. Algunas personas deciden someterse a intervenciones quirúrgicas y/o tratamientos hormonales con el fin de hacer coincidir su apariencia física con su experiencia psíquica, espiritual y social.

## 2. Derecho a la equidad de los géneros

Desde modelos socializados, a las personas se les asignan roles en función de ser machos o hembras. Es entonces que la socialización diferencial actúa como un proceso de auto y heterodiscriminación. La transmisión de normas y valores en un espacio-temporalidad determinada, que en un grupo social específico define roles para la masculinidad y feminidad en términos sociales, culturales y de relacionales, creando una perspectiva cisgénero<sup>204</sup>. En lo pertinente a las mujeres, su identidad históricamente se ha construido bajo

---

203 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-804 de 4 de noviembre de 2014, M. P.: JORGE IVÁN PALACIO PALACIO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-804-14.htm>].

204 *Cisgénero*: categoría que determina que el género asignado al nacer, que se supone coincide con sexo, deben ser coincidentes.

la idea de que es inferior, debe estar subordinada al macho y ser su “media naranja” o “el poder detrás de este”. Para que esta construcción se rompa, en el sentido de que ellas puedan determinar su identidad sexo-genérica, comprender y orientar su rol de género, deben hacerse eje y fundamento de su propio desarrollo para así asumirse en su verdadero rol sociohistórico.

De no cuestionarse el rol y construir la propia masculinidad desde la perspectiva cisgénero, los hombres continuarán generando tensiones en su vida cotidiana que, aunque se construyan desde argumentos diferentes, igualmente pertinentes sufrirán de discriminación. El género no es un concepto estático sino dinámico, un punto en un continuo entre los extremos dinámicos y ecosistémicos de “masculino” y lo “femenino”.

Desde una perspectiva no binaria, las personas pueden ubicarse en cualquier punto del continuo masculino o femenino y asumir que su género es fluido; al ser el género una construcción psicosocial, las personas pueden optar por no tenerlo: agénero; *queer* es un planteamiento conceptual no identitario, sin embargo, algunas las personas lo utilizan en este sentido y se autoconocen en un género *queer*.

### 3. Al fortalecimiento de la autoestima, autovaloración y autonomía para lograr la toma de decisiones apropiadas en torno a la sexualidad

La construcción de la identidad individual y la perspectiva de género son aspectos clave para la participación en cualquier proceso social. No obstante, cada uno de nosotros debe reconocerse a sí mismo (unicidad), a los otros (otredad), sin invalidar las experiencias de los demás, sin quienes la democracia no sería posible.

Por otro lado, quien no se percibe como integrante fundamental en la interacción social pierde una parte esencial de su ser y en especial en el reconocimiento como persona, ya que quien me “personea” me reconoce distinto de sí, como su auténtico otro. La existencia como persona –cuyo origen etimológico remite al significado de “sonar a través de”– se manifiesta en aquello que, en su esencia, cada persona es. A pesar de que nosotros mismo no nos autovalo-

remos o no nos autoreconozcamos, los otros nos hacen persona a partir de su propio sistema de valoración, nos descifran desde sus experiencias y especificidades. Cada uno es en sí mismo y no es únicamente aquello que los otros interpretan o pretenden que seamos; de igual forma, se está expuesto a la determinación de otros, lo que nos convierte en sujetos y a la vez objetos de posibles vulneraciones.

#### 4. Al libre ejercicio de la orientación sexual –OS–

Toda persona realiza una elección íntima y exclusiva de su OS, definiéndola de manera clara para sí mismo y no siempre respondiendo al modelo impuesto. En este proceso, se reconoce y asume como heterosexual, bisexual, homosexual, “marica”, gay, lesbiana, “arepera”, asexual, sapiosexual, demisexual y/o pansexual, tomando conciencia de la persona sujeto-objeto de su afectividad, erotismo, placer, deseo y genitalidad. Toda toma de conciencia es un proceso individual que pertenece al ámbito de la privacidad y no representa una amenaza para la convivencia ni para la organización social.

#### 5. A elegir las practicas sexo-genitales según su propia decisión

La aceptación de la atracción hacia otras personas para el ejercicio de prácticas sexo-genitales es un largo recorrido de aceptación que abarca diferentes y sucesivos momentos de autodeterminación. Cada persona tiene derecho a experimentar su sexualidad y/o su genitalidad, erotismo, placer, secreta o conjuntamente, siempre y en tanto no cause daño a la otra persona, independiente del consentimiento tácito o implícito. No olvidemos que la sexualidad se traduce en placer y la actividad sexual no tiene una finalidad única en el coito de diversificación de la especie humana.

En retrospectiva, las doctrinas dogmáticas judeo-cristianas han censurado explícitamente la genitalidad no procreativa, prácticas de otro orden como masturbación, oralidad genital, analidad entre machos (así hayan transitado en los géneros) se han presentado como signo de “corrupción de la carne”; de otra forma, prác-

ticas genitales “desviadas”, mejor dicho, no heteronormativas han conducido a quienes la vivencian a ser sujetos-objetos de odio al considerarse que sus prácticas son “estigmas” de desviación, perversidad o aberración que conllevan prejuicios representado en censura, exclusión social, amenazas, rechazo e incluso el asesinato. Actualmente, estas prácticas antes denominadas aberraciones y posteriormente parafilias, se denominan expresiones comportamentales sexuales.

## 6. Al ejercicio responsable de la función sexual en la reproducción (o diversificación de la especie) o no reproductivo

Cada ser humano tiene una autonomía sobre la expresión de su ser y su corporalidad, desde esta óptica, la posibilidad de disponer o no del cuerpo para la “procreación” y de materner y/o paternar en una elección, no una imposición. La maternidad y paternidad son entonces ejercicios que trascienden la fecundación como generación de vida, o acompañar el ejercicio de esta. El cigoto compuesto por un óvulo y un espermatozoide es solo el inicio de un proceso que culmina con la muerte, por lo que gestar no significa proveer la vida misma, es únicamente generar la posibilidad de una existencia.

La vida como compromiso no puede limitarse a la posibilidad que genera el acto genital, sino que debe comprenderse como consecuencia de los compromisos conjuntos para generar una existencia, que implica un dar continuo y mutuo hasta cuando la vida celular tenga posibilidad de ser plena por sí misma, en el alumbramiento.

Esto supera la visión instrumental de que los seres humanos se reproducen y posibilita pensar este acto como una diversificación, porque cada vida generada no es idéntica a la vida de quienes aportan las unidades celulares para el cigoto, sino que cada experiencia es única e irrepitible, por tanto, se reconoce la diversidad.

La diversidad no reside en el acto de procreación, sino en las miles de posibilidades que se generan con el mismo, por lo tanto, el aborto debe ser pensado como un DSNR. Colombia reconoce la interrupción voluntaria del embarazo –IVE– como un derecho, junto a

otras garantías constitucionales tales como el derecho a la salud, la autodeterminación, la vida y la integridad de las mujeres, que son esenciales para la dignidad de ellas.

La IVE, dentro de las tres causales señaladas en la Sentencia C-355 de 2006<sup>205</sup>, debe garantizarse tanto por el ordenamiento jurídico como por el sistema integral de salud. En el entendido que, aun cuando pertenece a la esfera privada de las mujeres, estas tienen derecho a pasar por una IVE sin sufrir ningún tipo de discriminación, ser inducidas a la culpa o el estigma, cárcel o ser sometidas a cualquier proceso de revictimización.

## 7. A la educación positiva para la sexualidad

Este tipo de educación es esencial desde la infancia hasta la vejez. Se entiende como un proceso continuo que, según el desarrollo intelectual y emocional de cada persona, le proporciona conocimientos científicamente fundamentados sobre cómo superar la ignorancia sexual, la ansiedad y la confusión que deriva de la falta de saberes apropiados. Para cumplir su finalidad, esta educación debe ser oportuna, de libre acceso, gradual, científica, respetuosa de todas las identidades individuales y con perspectiva de géneros.

Es verdaderamente significativa cuando se fusiona con la vida misma, ya que juega un papel en el desarrollo de la personalidad de los seres humanos. Está axializada en la libertad, el respeto a la propia y a las otras personas y el derecho a escoger, gozar, ejercer todas las potencialidades<sup>206</sup>.

---

205 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-355 de 10 de mayo de 2006, MM. PP.: JAIME ARAÚJO RENTERÍA y CLARA INÉS VARGAS HERNÁNDEZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-355-06.htm>].

206 BERNARDO USECHE ALDANA. *5 estudios de sexología*, Manizales, ARS Ediciones, 1999, disponible en [<https://www.bernardouseche.com/libro-5-estudios-de-sexologia/>].

## 8. A espacios de comunicación familiar para tratar el tema de la sexualidad

La familia surge de la interrelación entre quienes, de manera consciente, deciden convivir; compartir su genitalidad, generar nuevas existencias y/o vincularse con quienes constituyen su descendencia. Al hablar de vida, no nos referimos únicamente a la posibilidad de nacer, sino, sobre todo, a la experiencia cotidiana y al significado que se le otorga a la existencia.

Por ello, la noción de familia no debe limitarse al ejercicio biológico, sino que debe comprenderse desde la responsabilidad de maternar o paternar; es decir, se reconoce como madre o padre a quienes asumen activamente dicho rol, pues es este compromiso el que permite garantizar las mejores condiciones para la construcción de la vida.

## 9. A la intimidad personal, la vida privada y al buen nombre

En autonomía, se decide con relación a la sexualidad y/o genitalidad en un contexto ético, cultural, social, político y fundamentado en principios legislativos positivos; es decir, circunscritas a la Carta Magna, y por ende a los DH. La consciencia plena en el ejercicio de la sexualidad es emocional y no racional, pero la racionalidad es autodeterminada y actúa soportada en el consentimiento informado.

En esencia somos iguales, las diversas experiencias vitales convierten la historia particular y la existencia en desarrollo personal. Esta historia es íntima como todo lo que se decide para sí. Cada ser en su autonomía opta hacer público sobre sí lo que desea conservar íntimo, privado o público y nadie puede ir en contra de dicha decisión y publicar sin consentimiento y autorización explícita de la persona directamente implicada en esa información.

## 10. A ser tratados con pronombres incluyentes

Vivimos en una sociedad androcéntrica (centrada en el hombre), que privilegia todos los imaginarios de lo cismasculino. Predominando sus características culturales, de forma preeminente en el lenguaje, haciendo que de este se invisibilice a las mujeres y mucho más a otras identidades de géneros; esto ejemplifica una de las prácticas más cotidianas de la violencia simbólica que permite entender que el mundo es falocrático (pasado en el poder de quién tiene fallo/pene), misógino, machista (concepto asociado con un fuerte sentido de “orgullo al ser macho” y por lo masculino que conlleva una masculinidad exagerada de una relaciones de poder basadas en el hecho de “ser hombre”), sexista, binario (clasificación social basada en el género que plantea que solo hay dos formas distintas y complementarias de relacionarse: la masculinidad y la feminidad) y cisheterocentrista/cisheteronormativo (esta práctica dota de una visión central en el mundo a las personas heterosexuales con influencia en los aspectos sociales, culturales e históricos).

Si estos sistemas de creencias se perpetúan y se sigue tratando a las personas desde las visiones de la superioridad masculina y estereotipos con base a la IG u OS, no serán posibles las relaciones sociales, laborales, afectivas, basadas en la solidaridad y el respeto por la dignidad humana de las demás personas, cualquiera que sea su género, sexo, OS y ECS.

El castellano divide el mundo entre masculino y femenino, algo bastante sexista y misógino; para la RAE<sup>207</sup>, el lenguaje inclusivo debe ser entendido como un sistema de estrategias que buscan seguir perpetuando el uso genérico del masculino gramatical como una regla general, y en ese sentido confronta de manera directa a las herramientas históricamente asentadas en el dialecto que no supongan discriminación sexista alguna; la escritora ROSA MONTERO<sup>208</sup>, afirma

---

207 CONCHA GARCÍA. “El nuevo y tajante mensaje de la RAE sobre el lenguaje inclusivo”, *La Razón*, 11 de octubre de 2021, disponible en [<https://www.larazon.es/cultura/20211011/flcl3i4owvcwrpviqqivljy7wq.html>].

208 JESÚS ALEJO SANTIAGO. “La lengua es orgánica: Rosa Montero”, *Milenio*, México, D. F.,

que la lengua debe ser entendida como la piel del cuerpo social que evidencia el movimiento mismo del cuerpo. Entendiendo que una lengua machista es reflejo de una sociedad machista.

La gramática estudia estructuralmente las palabras, reglas y principios que utilizan las lenguas. El lenguaje incluyente cambia la comprensión y uso de la gramática. Aquellos excluidos por el lenguaje no pretendemos la bendición institucional y burocrática de la RAE, ponemos una astilla en el talón del cisheterosexismo castellano parlante; es un acto político sexual de resistencia torpedear la morfología del castellano, debido a que se trata de asuntos políticos sesgados cultural e ideológicamente, en los que prima el poder sobre las relaciones humanas, la elección de las palabras según las reglas gramaticales.

La aplicación del pensamiento complejo posibilita comprender que el lenguaje genera mundos de poder o de exclusión y las emociones cual motores de las acciones e interacciones humanas. Apuestas de gobiernos hispanoamericanos por el llamado lenguaje incluyente son notorias, en Colombia, por ejemplo, sorprendió el discurso inclusivo de la ahora vicepresidenta FRANCIA MÁRQUEZ.

Nuestra lucha política se amplió de la inclusión de lo femenino a la de lo no binario y lo fluido; presentamos en Bogotá la ponencia en la cual se hace referencia a la movilidad de las identidades y utilizamos “los”, “las”, “les” como pronombres inclusivos<sup>209</sup>, siendo la primera vez que en el mundo hispanohablante se exponía tal idea y publicaba un artículo que incluía el pronombre “les”.

El “leísmo” si se refiere a persona masculina en singular se permite; en plural la Academia lo ha censurado. Se usa el pronombre personal “les” como objeto directo; si su función es la de complemento indirecto, se emplean las formas le, les (plural y singular) con independencia del género a la que hace referencia el pronombre de la palabra. Evidentemente ya había libertad en el uso independiente

---

2 de abril de 2019, disponible en [<https://www.milenio.com/cultura/la-lengua-es-organica-rosa-montero>].

209 MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA. “Las identidades móviles de los, las, les seres”, en *Bioética y Sexualidad*, Bogotá, Universidad El Bosque, 2005.

del género, así que nos interrogamos sobre si era posible usar “les” como pronombre para aquellas personas que vivían su vida fuera del canon binario. La respuesta fue muy lejana de la norma gramatical y muy cercana al respeto por los DH entendidos como DS soportado conceptualmente en el pensamiento complejo; al autorizarnos a usarlo, nos dimos a la tarea de aplicarlo en cuanto evento asistimos, su empleo se fue extendiendo en Latinoamérica y posteriormente en España, donde nos vimos obligados a vivir como refugiados.

### *E. Uso del lenguaje incluyente para ser personas inclusivas*

Existen *grafemas* que son ligadura de letras, por ejemplo: “a” y “e” se unen en *Æ* o *æ* se le denomina “aesc” y se usa en los alfabetos francés y latino. Poco se utiliza en el español moderno, aparece únicamente en palabras como *curriculum vitæ* (generalmente escrito *vitæ*) tomadas del latín. En 2019 pasamos al uso de los grafemas “*æ*”, “*æ*” y “*œ*” para escribir inclusivamente, así fue posible pasar del uso de los/las/les al poder usar los “aesc” así: ellos/ellœs, ellas/ellœs, ellos/ellœs, las/lœs, los/æs o les/œs, nosotros/nosotræs, vosotras/vosotrœs.

A pesar de su amplia apropiación, el empleo del lenguaje incluyente para muchos no ha pasado más allá de mostrarse “políticamente correctos”. La rampante discriminación en la oralidad y la escritura sigue evidenciando el odio; generar nuevos mundos conlleva un cambio substancial en la cultura. Mientras que el otro, no sea plenamente reconocido como tal, sus derechos no serán valorados y la “LGBTfobia”, incluso en sus formas más “sutiles”, seguirá siendo el veneno cotidiano que afecta nuestras vidas. Ignorar los pronombres, sabiendo que su uso permite a las personas sentirse reconocidas en su identidad y derechos, es una forma de agresión, irrespeto e incluso invisibilización. Es fundamental preguntar a cada persona con qué pronombre se reconoce y comprometerse a utilizarlos correctamente, no solo como un acto de respeto, sino también para validar su identidad y garantizar su inclusión plena.

Para referirse a personas no binarios y/o de género fluido y escribir sobre ellos, es necesario utilizar terminaciones neutras en adjetivos y sustantivos; por ejemplo, “novie”, “niñe”, “compañeres” acompañados de los artículos “le” y “les”, como en el caso de les compañeres, le niñe, le novie, y al usar los adjetivos sería “enojades” o “pequeñe” de tal forma que finalmente queda “les compañeres enojades” y “le niñe pequeñe”. Para los nombres propios no aplica la “e”, es incorrecto decir “Antonie”, y en el caso de los objetos tampoco decimos “les taces”.

A pesar de tal reconocimiento, siguiendo recomendaciones en materia de uso del lenguaje inclusivo propuestas por la RAE, en el texto de la Sentencia T-344<sup>210</sup> se dijo que es innecesaria la doble mención del género, generando polémica entre profesionales del derecho, feministas y líderes de los SSLGBTI y de las DGC.

Debido a una orden emitida por la Corte Constitucional por medio de la Sentencia T-033<sup>211</sup>, en la categoría Componente de Sexo, el marcador no binario o NB deberá ser incluido como uno de los marcadores de sexo requeridos para identificar la ciudadanía; de esta forma exhortó también al Congreso de la República para que, en no más de dos años posteriores a la sentencia, desarrolle la regulación en materia de derechos y establezca las obligaciones administrativas frente a los servicios en relación con el sexo o el género se tenga un criterio de asignación que no desconozca la realidad no binaria.

Todo esto con el fin de crear condiciones de nominación acordes con la población y asegurando la independencia de las identidades de género fuera del binarismo.

---

210 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-804 de 2014, cit.

211 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-033 de 4 de febrero de 2022, M. S.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-033-22.htm>].

## II. UNIVERSIDADES, DOCENTES Y DH/DS: LAS CONCLUSIONES

Desde nuestra óptica como maestro en temas de DH y DS, al igual que BRIGITTE SMITH<sup>212</sup>, sostenemos que, aun cuando las personas docentes juegan un rol determinante en nuestro sistema educativo, la mayoría de las veces, la voz de quien ejerce la docencia se niega, es silenciosa e incluso silenciada, lo que repercute en que su conocimiento o falta del mismo afecta al estudiantado, la implementación de políticas inclusivas y fallos constitucionales puede ser minimizada, descartada o simplemente ignorada por las instituciones universitarias.

La falta de currículos, de materiales de aprendizaje/enseñanza efectivos, de docentes debidamente formados y de interés de las universidades por formar sobre los DS entendidos como DH, es uno de los principales desafíos y carencias en los programas educativos en las facultades de derecho colombianas y latinoamericanas.

Con relación a una estructura curricular que permita comprender y actuar educativamente con relación a la educación en DH entendidos como DS, evidentemente esta no existe, por lo que se hace pertinente crearla.

A pesar de toda la fundamentación conceptual legal existente, el tema no hace parte del currículo en las universidades latinoamericanas y menos aún del currículo de la formación en derecho.

Señala BRITZMAN<sup>213</sup>, que la diferencia cultural sustancial ocurre con la inclusión tolerante dentro de los currículos, lo que supone un esfuerzo normativo y mecanismos de normalización que alcance la expectativa de las esperanzas de superar la diferencia cultural que ha sido impuesta como obligación conceptual y social. En un escenario donde solo se pueden ofrecer las condiciones de ob-

---

212 BRIGITTE SMITH. "Can qualitative research inform policy implementation? Evidence and arguments from a developing country context", *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 4, n.º 3, 2003, disponible en [[https://www.researchgate.net/publication/277228891\\_Can\\_Qualitative\\_Research\\_Inform\\_Policy\\_Implementation\\_Evidence\\_and\\_Arguments\\_from\\_a\\_Developing\\_Country\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/277228891_Can_Qualitative_Research_Inform_Policy_Implementation_Evidence_and_Arguments_from_a_Developing_Country_Context)].

213 DEBORAH P. BRITZMAN. "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en RAFAEL M. MÉRIDA JIMÉNEZ (ed.). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria Editorial, 2002, pp. 199 a 228.

servación parcial al sujeto que es concebido como normal, y una posición de subalterno al sujeto que no es nombrado sino tolerado. Todo precepto de la empatía resulta insuficiente, porque no se cambian de manera trascendental las maneras de interpretar que forman al estudiantado.

Ratificando lo anterior, JARAMILLO, ALVIAR y CARVAJAL<sup>214</sup> evalúan que la forma en la que los DS y DR son enseñados en la instrucción dentro de las facultades de derecho en Colombia, no forma parte de los currículos institucionales, por lo cual no hay un acercamiento a temas de género en los cursos formativos básicos del programa. El profesorado normalmente comprende la importancia del tema, pero suele pensar que asumir esta discusión es algo que le compete a otras áreas distintas a la suya. Cuando se les increpa por los temas que son dejados de lado, se percibe en el personal docente una mayor reflexividad; las profesoras que dentro de las facultades de derecho desarrollan en profundidad estos temas, tienden a sentirse marginadas y en riesgo en el ejercicio de la docencia; todo esto, a pesar de existir un interés y apoyo del alumnado y las directivas, aun cuando se percibe a estas discusiones como una agenda peligrosa.

No encontramos en Colombia referencias a otros estudios sobre la formación universitaria en DH/DS en facultades de derecho, como tampoco en formaciones sobre SS y SR en facultades de medicina y enfermería. Describe PARDO NIETO<sup>215</sup> la experiencia frente a los conductas sexuales y conocimientos del estudiantado de una universidad pública en el Caribe colombiano en el segundo semestre del 2020, con relación a la educación para la sexualidad y la planificación familiar se evidenció que la población universitaria, en su

---

214 ISABEL CRISTINA JARAMILLO SIERRA, HELENA ALVIAR y LUZ CARVAJAL. “La enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en las facultades de derecho en Colombia: una agenda postergada”, en ISABEL C. JARAMILLO SIERRA y LINA F. BUCHELY IBARRA (coords.). *Perspectivas de género en la educación superior: una mirada latinoamericana*, Bogotá, Red Alas y Universidad Icesi, 2020, pp. 265 a 302.

215 GIGLIOLA PARDO NIETO. “Conocimientos, prácticas y conductas sexuales en educación superior”, *Cultura Educación y Sociedad*, vol. 12, n.º 2, 2021, pp. 253 a 268, disponible en [<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3423>].

mayoría, manifiesta haber recibido una formación integral, siendo el 71,5%, mientras que el 57% señala hacer uso de preservativo o método barrera, lo que permite identificar la existencia de una experiencia genital adecuadamente protegida y ciertos conocimientos que se vinculan a conductas de prevención y autocuidado sexual.

Concluye el autor que la reflexión sobre la educación sexual integral –ESI– debe sobrepasar las visiones meramente biológicas o los criterios médico-reproductivos o incluso los aspectos psicológicos para direccionarla e interseccionarla hacia los temas de género e identidad.

En Argentina, como caso excepcional (agosto de 2018), la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, en su cátedra extracurricular y libre de ESI, DS y DSR, organizó y coordinó de manera conjunta con la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el I Encuentro Nacional de Cátedras Extracurriculares de Géneros y DS y DSR de Universidades Públicas Nacionales para el 2019.

El evento se soporta en la Ley de ESI en las universidades públicas argentinas (23 de octubre de 2006)<sup>216</sup>, la información sobre la salud reproductiva y sexual, así como los derechos a estas asociados, la IVE desde la visión de acceso a la salud, tanto en el sistema público como en las posibilidades de legalización del aborto y la consolidación de estas discusiones en los espacios académicos en todo el país.

Con la Resolución 1789, en dicho país se crea el Observatorio Federal de la ESI<sup>217</sup>, con el que se busca respaldar los esfuerzos para transformar el currículo “desde abajo”, frente a la resistencia de las universidades a aceptar directrices sobre la elaboración de programas y contenidos. Así mismo, se plantea la creación de más

---

216 Argentina. Ley 26.150 de 4 de octubre de 2006, “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, disponible en [<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>].

217 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Resolución 1789 de 28 de mayo de 2021, disponible en [<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolucion-1789-2021-350746/texto>].

manuales que puedan emplearse en los cursos y que actualicen los contenidos desde una perspectiva de géneros.

Para finalizar, la respuesta de los Estados hispanoparlantes, la educación formal incluida la universitaria, debería enfocarse en una política social y educativa que contribuya a la prevención integral de delitos de violencias sexuales y basadas en género. A nivel macrosistémico, es fundamental promover una cultura de respeto hacia los cuerpos de la niñez, infancia, adolescencia, juventud y adultez; a nivel mesosistémico, se debe impulsar la creación y el fortalecimiento de entornos de cuidado al interior de la familia, la escuela, colegios y universidades, las redes sociales, el espacio público. A nivel microsistémico, resulta esencial fortalecer su capacidad de agencia, el conocimiento de sus derechos y su participación social.

Así mismo, desde una perspectiva legal, el Estado debe innovar en planes, proyectos, programas, políticas públicas y marcos normativos que, sin vulnerar las garantías que ofrecen las constituciones, faciliten el acceso a la información sobre DS y DR y permitan prevenir de manera efectiva la vulneración de los derechos a la libertad, autodeterminación, integridad y formación para la sexualidad de toda la ciudadanía.

Por lo que se concluye que en definitiva es necesario, pertinente y oportuno dar a conocer al estudiantado el marco legal de los DH, DS, DR y DSNR; crear los espacios para que puedan comprenderlos y, por otra parte, analizar desde la investigación académica y con mayor profundidad la importancia de la formación en dichos derechos para las personas que se forman como profesionales del derecho en América Latina. Así mismo, debería hacerse presente el uso del lenguaje incluyente como una manera de ser inclusivos en la cátedra y dar cabida en ella a todas las personas.

## REFERENCIAS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. Decreto 608 de 28 de diciembre de 2007, “Por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales y transgeneristas -LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 3.902, del 28 de diciembre de 2007, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=28145>].

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. Decreto 166 de 4 de mayo de 2010, “Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 4.422, del 5 de mayo de 2010, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=39454>].

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. Decreto 062 de 7 de febrero de 2014, “Por el cual se adopta la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales -LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 5.296, del 11 de febrero de 2014, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=56702>].

ALEJO SANTIAGO, JESÚS. “La Lengua es orgánica: Rosa Montero”, *Milenio*, México, D. F., 2 de abril de 2019, disponible en [<https://www.milenio.com/cultura/la-lengua-es-organica-rosa-montero>].

Argentina. Ley 26.150 de 4 de octubre de 2006, “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, disponible en [<https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>].

## ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS

*AG/RES. 2435 (xxxviii-o/08), Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 3 de junio de 2008), disponible en [[https://www.oas.org/dil/esp/ag-res\\_2435\\_xxxviii-o-08.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2435_xxxviii-o-08.pdf)].

AG/RES. 2504 (XXXIX-O/09), *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 4 de junio de 2009), disponible en [[https://www.oas.org/dil/esp/ag-res\\_2504\\_xxxix-o-09.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2504_xxxix-o-09.pdf)].

AG/RES. 2600 (XL-O/10), *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 8 de junio de 2010), disponible en [[https://www.oas.org/dil/esp/ag-res\\_2600\\_xl-o-10\\_esp.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2600_xl-o-10_esp.pdf)].

AG/RES. 2653 (XLI-O/11), *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*, (aprobada en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 7 de junio de 2011), disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/documentos/bdl/2012/8360.pdf>].

ASOCIACIÓN MUNDIAL PARA LA SALUD SEXUAL. *Declaración de los derechos sexuales*, disponible en [[https://www.worldsexualhealth.net/\\_files/ugd/793f03\\_62c774146e144f13900d8ee96d4ca98d.pdf?index=true](https://www.worldsexualhealth.net/_files/ugd/793f03_62c774146e144f13900d8ee96d4ca98d.pdf?index=true)].

BAJTÍN, MIJAÍL. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores, 1982.

BLANCO, MERCEDES. “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos”, *Andamios*, vol. 9, n.º 19, 2012, pp. 49 a 74, disponible en [<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/390/0>].

BRITZMAN, DEBORAH P. “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en RAFAEL M. MÉRIDA JIMÉNEZ (ed.). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria Editorial, 2002, pp. 199 a 228.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*, OEA, 2025, disponible en [<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>].

COMISIÓN INTERNACIONAL DE JURISTAS. *Principios de Yogyakarta: principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, 2007, disponible en [[https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles\\_sp.pdf](https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf)].

CONCEJO DE BOGOTÁ, D. C. Acuerdo 091 de 26 de junio de 2003, “Por el cual se establece el plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital”, *Registro Distrital* 2.898, del 26 de junio de 2003, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8637>].

CONCEJO DE BOGOTÁ, D. C. Acuerdo 371 de 1.º de abril de 2009, “Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”, *Registro Distrital* 4.182, del 2 de abril de 2009, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35794>].

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS LGBT. *Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales*, 2006, disponible en [<https://www.declarationofmontreal.org/DeclaraciondeMontrealES.pdf>].

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. *Resolución 17/19, Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género (A/HRC/RES/17/19)*, 14 de julio de 2011, disponible en [<https://docs.un.org/es/A/HRC/RES/17/19>].

#### CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA

Sentencia C-355 de 10 de mayo de 2006, MM. PP: JAIME ARAÚJO RENTERÍA y CLARA INÉS VARGAS HERNÁNDEZ, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-355-06.htm>].

Sentencia T-062 de 4 de febrero de 2011, M. P.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-062-11.htm>].

Sentencia T-804 de 4 de noviembre de 2014, M. P.: JORGE IVÁN PALACIO PALACIO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-804-14.htm>].

Sentencia C-085 de 24 de febrero de 2016, M. P.: JORGE IGNACIO PRETELT CHALJUB, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/C-085-16.htm>].

Sentencia T-573 de 19 de octubre de 2016, M. S.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-573-16.htm>].

Sentencia T-675 de 15 de noviembre de 2017, M. P.: ALEJANDRO LINARES CANTILLO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-675-17.htm>].

Sentencia SU-096 de 17 de octubre de 2018, M. S.: JOSÉ FERNANDO REYES CUARTAS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/SU096-18.htm>].

Sentencia T-033 de 4 de febrero de 2022, M. S.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-033-22.htm>].

Decreto 2968 de 6 de agosto de 2010, “Por el cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos”, *Diario Oficial* n.º 47.793, del 6 de agosto de 2010, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1504927>].

DENZIN, NORMAN K. e YVONNA S. LINCOLN (comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, vol. II, Barcelona, Gedisa, 2012.

DUQUE PEDROZA, ANDRÉS FELIPE; MIGUEL DÍEZ RUGELES y ENÁN ARRIETA BURGOS. “Delitos sexuales en contra de menores de edad en Colombia: caracterización criminológica y político-criminal”, *Revista Criminalidad*, vol. 62, n.º 2, 2020, pp. 247 a 274, disponible en [<https://revistacriminalidad.policia.gov.co:8000/index.php/revcriminalidad/issue/view/17>].

ELLIS, CAROLYN; TONY E. ADAMS y ARTHUR P. BOCHNER. “Autoethnography: an overview”, *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, n.º 1, 2011, disponible en [<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>].

FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. “Derechos sexuales y reproductivos”, s. f., disponible en [[https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/INFOGRAFIA\\_DSR\\_WEB.pdf](https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/INFOGRAFIA_DSR_WEB.pdf)].

FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Programa de Acción. Aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Edición 20 Aniversario*, s. l., UNFPA, 2014, disponible en [[https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD\\_programme\\_of\\_action\\_es.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf)].

GARCÍA, CONCHA. “El nuevo y tajante mensaje de la RAE sobre el lenguaje inclusivo”, *La Razón*, 11 de octubre de 2021, disponible en [<https://www.larazon.es/cultura/20211011/flcl3i4owvcwrpviqivljy7wq.html>].

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, MIGUEL ALBERTO. *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*, México, D. F., Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan, 2021, disponible en [<https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/00-Aporobiografi%CC%81a,-Miguel-Gonza%CC%81lez,-2021.pdf>].

GOODALL, HAROLD LLOYD. *Writing qualitative inquiry: self, stories, and academic life*, California, Left Coast Press, 2008.

JARAMILLO SIERRA, ISABEL CRISTINA; HELENA ALVIAR y LUZ CARVAJAL. “La enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en las facultades de derecho en Colombia: una agenda postergada”, en ISABEL C. JARAMILLO SIERRA y LINA F. BUCHELY IBARRA (coords.). *Perspectivas de género en la educación superior: una mirada latinoamericana*, Bogotá, Red Alas y Universidad Icesi, 2020, pp. 265 a 302.

LAMAS, MARTA (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, D. F., Porrúa, 2003.

Ley 599 de 24 de julio de 2000, “Por la cual se expide el Código Penal”, *Diario Oficial* n.º 44.097, del 24 de julio de 2000, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1663230>].

Ley 1146 de 10 de julio de 2007, “Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente”, *Diario Oficial* n.º 46.685, del 10 de julio de 2007, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1674826>].

Ley 1236 de 23 de julio de 2008, “Por medio de la cual se modifican algunos artículos del Código Penal relativos a delitos de abuso sexual”, *Diario Oficial* n.º 47.059, del 23 de julio de 2008, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1675873>].

MAGUIRE, MARY H. “Review essay: Autoethnography: Answerability/Responsibility in Authoring Self and Others in the Social Sciences/Humanities”, *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, n.º 2, 2006, disponible en [<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/106>].

IV ENCUENTRO DE LIDERAZGO POLÍTICOS LGBTI EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Manifiesto Transgénero de las Américas y del Caribe*, Bogotá, 16 a 18 de mayo 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Resolución 1789 de 28 de mayo de 2021, disponible en [<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1789-2021-350746/texto>].

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL

*Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos*, Bogotá, Profamilia, Organización Internacional para las Migraciones - OIM, Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA, s. f., disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>].

Resolución 001973 de 30 de mayo de 2008, “Por medio de la cual se modifica la Norma Técnica para la Atención en Planificación Familiar a Hombres y Mujeres, adoptada mediante Resolución 0769 de 2008”, *Diario Oficial* n.º 47.016, del 10 de junio de 2008, disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1973-2008.pdf>].

Resolución 000459 de 6 de marzo de 2012, “Por la cual se adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual”, *Diario Oficial* n.º 48.367, del 9 de marzo de 2012, disponible en [<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46405>].

Resolución 1904 de 31 de mayo de 2017, “Por medio de la cual se adopta el reglamento en cumplimiento de lo ordenado en la orden décima primera de la sentencia T-573 de 2016 de la Corte Constitucional y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 50.263, del 13 de junio de 2017, disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/Biblioteca-Digital/RIDE/DE/DI/resolucion-1904-de-2017.pdf>].

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL y FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Guía de capacitación para atención en salud de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE)*, Bogotá, MinSalud y UNFPA, s. f., disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/Biblioteca-Digital/RIDE/VS/PP/SM%20-IVE-Guia-Capacitacion.pdf>].

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL y FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Prevención del aborto inseguro en Colombia. Protocolo para el sector salud*, Bogotá, MinSalud y UNFPA, 2014, disponible en [<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SM-Protocolo-IVE-ajustado-.pdf>].

NACIONES UNIDAS. *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*, Nueva York, ONU, 1995, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>].

NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas*, 2008, disponible en [<https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Declaracion-Sobre-Ortientacion-Sexual-e-Identidad-de-Genero-de-las-Naciones-Unidas.pdf>].

NOY, CHAIM. “La escritura de transición: reflexiones en torno a la composición de una disertación doctoral en metodología narrativa”, *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 4, n.º 2, 2003, disponible en [<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/712>].

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. *No discriminación: 10/11/89. CCPR Observación General 18 (General Comments)*, 37.º período de sesiones, 1989, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>].

- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. "CIDH crea Unidad para los derechos de las lesbianas, los gays y las personas trans, bisexuales e intersejo", *Comunicado de Prensa* n.º 115, 3 de noviembre de 2011, disponible en [<https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2011/115.asp>].
- PARDO NIETO, GIGLIOLA. "Conocimientos, prácticas y conductas sexuales en educación superior", *Cultura Educación y Sociedad*, vol. 12, n.º 2, 2021, pp. 253 a 268, disponible en [<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3423>].
- REED-DANAHAY, DEBORAH. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*, Londres, Routledge, 2000.
- SEMANA. "Sexualidad y organizaciones universitarias", *Semana*, 26 de noviembre de 2007, disponible en [<https://www.semana.com/sexualidad-organizaciones-universitarias/320421/>].
- SEXÓLOGOS SIN FRONTERAS. "Declaración Universal de los Derechos Sexuales", *Sexólogos Sin Fronteras*, 17 de julio de 2012, disponible en [<https://sxlgf.org/declaracion-universal-de-los-derechos-sexuales/>].
- SMITH, BRIGITTE. "Can qualitative research inform policy implementation? Evidence and arguments from a developing country context", *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, vol. 4, n.º 3, 2003, disponible en [[https://www.researchgate.net/publication/277228891\\_Can\\_Qualitative\\_Research\\_Inform\\_Policy\\_Implementation\\_Evidence\\_and\\_Arguments\\_from\\_a\\_Developing\\_Country\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/277228891_Can_Qualitative_Research_Inform_Policy_Implementation_Evidence_and_Arguments_from_a_Developing_Country_Context)].
- USECHE ALDANA, BERNARDO. *5 estudios de sexología*, Manizales, ARS Ediciones, 1999, disponible en [<https://www.bernardouseche.com/libro-5-estudios-de-sexologia/>].
- VELANDIA MORA, MANUEL ANTONIO. "Los derechos humanos también son sexuales", *Revista Latinoamericana de Sexología, Edición Especial xx Años Sociedad Colombiana de Sexología*, vol. 13, n.ºs 1, 2 y 3.

VELANDIA MORA, MANUEL ANTONIO. “Los derechos humanos también son sexuales, los derechos sexuales también son humanos”, en IVÁN CEPEDA CASTRO y CLAUDIA GIRÓN ORTÍZ (comps.). *Duelo, memoria, reparación*, Bogotá, Fundación Manuel Cepeda Vargas y Defensoría del Pueblo, 1998, pp. 175 a 202.

VELANDIA MORA, MANUEL ANTONIO. “Las identidades móviles de los, las, les seres”, en *Bioética y Sexualidad*, Bogotá, Universidad El Bosque, 2005.

VELANDIA MORA, MANUEL ANTONIO. “Educación, sexualidad y sida: educar para la vida. Estudio etnográfico educativo de algunos programas. Propuesta de buenas prácticas” (tesis de doctorado), San Sebastián, Universidad del País Vasco, 2016, disponible en [<https://core.ac.uk/reader/547385417>].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. “Reproductive health”, disponible en [<https://www.who.int/westernpacific/health-topics/reproductive-health>].



**CAPÍTULO SEXTO**  
**CURRÍCULO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL,**  
**ASPIRACIONES Y REALIDADES EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA.**  
**EL CASO DEL PROGRAMA DE DERECHO CNG-UMNG<sup>218</sup>**

MIRYAM EDITH BARÓN COLMENARES<sup>219</sup>

## INTRODUCCIÓN

El camino recorrido por la educación en Colombia, se ha nutrido de variados ingredientes que han tomado forma a partir de las decisiones estatales e institucionales. Después de las reformas lideradas por RUFINO CUERVO<sup>220</sup> durante el Gobierno de TOMÁS CIPRIANO DE MOSQUERA<sup>221</sup>, en Colombia se abrió campo el concepto de libertad de enseñanza y dentro de él, por supuesto se amplió el margen de acción para las instituciones educativas en materia de currículo,

---

218 Producto de investigación del Proyecto INV-DER-3442 3442 “La enseñanza del derecho, una propuesta de competencias para la transformación social, a partir del derecho, la educación y la bioética en la Universidad Militar Nueva Granada”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada.

219 Abogada de la Universidad Nacional de Colombia. Psicóloga; Especialista en Derecho Administrativo y Magíster en Docencia de la Universidad Santo Tomás. Doctora en Gerencia Pública y Política Social de la Universidad de Baja California (México), con diploma superior en Gestión y Control de Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– sede Argentina. Integrante del grupo de investigación Red de Estudios Socio-Jurídicos Comparados y Políticas Públicas –RESCYPP–. Docente de carrera de la Universidad Militar Nueva Granada. E-mail [miryam.baron@unimilitar.edu.co; miryamebaron@gmail.com] ORCID [https://orcid.org/0000-0002-8454-697X].

220 Tibirita, Cundinamarca, 28 de julio de 1801 - Bogotá, 21 de noviembre de 1853.

221 Popayán, 26 de septiembre de 1798 - Coconuco, Cauca, 7 de octubre de 1878.

“este principio de la libertad de enseñanza implicaba dejarle las manos libres en materia curricular a las instituciones públicas y privadas”<sup>222</sup>. Así, el currículo ha ocupado un lugar destacado al momento de consolidar la impronta de cada institución en el diseño y ejecución de sus programas ofertados, de manera especial en materia de educación superior.

En lo que atañe a la educación jurídica, las facultades de derecho se fueron consolidando en indicación al requerimiento de profesionales en derecho que respondieran a las nuevas formas de organización estatal y a la producción de normas jurídicas. De manera especial, en el siglo xx las facultades de derecho en universidades como el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, el Externado, la Universidad Javeriana y posteriormente la Universidad Libre, consolidaron respuestas educativas al régimen político imperante, tratando de ampliar espacios desde la universidad privada, midiendo fuerzas con la universidad pública (Universidad Nacional)<sup>223</sup>, de donde se extraen dos características del proceso de constitución de las facultades de derecho en el país que resultan relevantes:

En primer lugar, la tradición jurídica del país se sustenta en el sistema jurídico de derecho codificado como fuente del sistema jurídico, en donde el capital simbólico de esta disciplina emana de postulados teóricos positivistas enalteciendo el derecho como ciencia. La segunda característica, vincula la formación de las facultades de derecho del país como parte de los procesos sociales, económicos y políticos que determinan cambios estructurales en el modelo de Estado<sup>224</sup>.

En relación con la segunda característica, subyace un aspecto de principal importancia, pues, de alguna manera, la educación como transmisor de las relaciones de poder que le son externas, expresa en

---

222 RODRIGO HERNÁN TORREJANO VARGAS. *Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762-1870)*, Bogotá, Temis, 2012, p. 154.

223 BORIS ALBERTO PINZÓN FRANCO. “La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica”, *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, vol. 1, n.º 2, 2010, pp. 65 a 83, disponible en [<https://revistalogos.policia.edu.co:8443/index.php/rlct/article/view/50>].

224 *Ibíd.*, p. 76.

la comunicación pedagógica una relación con la transmisión de pautas de dominación que hacen parte de una reproducción cultural. En cada sesión pedagógica o clase, entran en juego decisiones de ajuste a las previsiones normativas e institucionales que genera una situación de control sobre los contenidos del aprendizaje, su organización, ritmos y formas de ser abordados en el espacio pedagógico. Son estos ambientes lo que se han focalizado para el estudio realizado.

Es así, como en medio del amplio espectro de temáticas abordados por los estudios en materia de educación jurídica, la presente propuesta se inserta en el debate por la relación entre la educación jurídica y su potencialidad para contribuir a la transformación social. Relación que se halla permeada, en alguna medida, por la adherencia a las posturas del formalismo jurídico tan ampliamente establecido en la educación jurídica<sup>225</sup>, como también por limitaciones en términos de calidad, regulación, acceso y otras expuestas, como por ejemplo en GÓMEZ<sup>226</sup>. En el contexto colombiano se han venido denunciando incertidumbres derivadas de una educación jurídica que no se articula de manera adecuada con el futuro ejercicio profesional, en términos de campos de actuación<sup>227</sup>; de la reproducción de la desigualdad social en el campo profesional y la prevalencia de los criterios de mercado sobre mérito o competencia<sup>228</sup>; un abandono del aporte social, sesgado por la centralidad en incentivos económicos o por rupturas con el ideal de formar juristas con capacidades para poner su conocimiento al servicio de los más vulnera-

---

225 DUNCAN KENNEDY. *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

226 GABRIEL IGNACIO GÓMEZ SÁNCHEZ. "¿Abogados para la democracia o para el mercado?: repensar la educación jurídica", *Revista de Derecho - Universidad del Norte*, n.º 46, 2016, pp. 225 a 256, disponible en [<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/7844/9537>].

227 MARÍA ADELAIDA CEBALLOS BEDOYA y MAURICIO GARCÍA VILLEGAS. "Abogados al por mayor: la educación jurídica en Colombia desde una visión comparada", *Análisis Político*, vol. 34, n.º 101, 2021, pp. 97 a 119 disponible en [<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/96562>].

228 MAURICIO GARCÍA VILLEGAS y MARÍA ADELAIDA CEBALLOS BEDOYA. *Abogados sin reglas: los profesionales del derecho en Colombia: mucho mercado y poco Estado*, Bogotá, Ariel, 2019.

bles<sup>229</sup>. En este panorama, sin duda, desempeña un papel crucial el currículo adoptado por las facultades de derecho.

De allí que este trabajo analiza una apuesta curricular adoptada por la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia) y su efectivo ejercicio, a partir de la pregunta de investigación: ¿cuáles son las relaciones que se establecen entre la propuesta curricular del Programa de Pregrado de Derecho CNG y su praxis, en términos de apuestas por la transformación social? Ha de señalarse que esta universidad adoptó seis referentes pedagógicos fundamentados en: teorías constructivistas en la línea de PIAGET y VYGOTSKY, en el aprendizaje significativo propuesto por AUSUBEL, en el acceso a fenómenos complejos desde procesos simples siguiendo a PAPERT, en el aprendizaje colaborativo para un proyecto común desde DEWEY, en el aprendizaje con y por las TIC, todo ello acompañado de metodologías activas, lo que sirvió de marco para la formulación del objetivo general, a saber, contrastar la propuesta curricular del Programa de Derecho sede campus Nueva Granada con su praxis en lo atinente a la incidencia en la transformación social, en el marco de los enfoques del currículo crítico.

Para ello, ubicados en el enfoque cualitativo, se realiza una investigación cualitativa-interpretativa, conforme a la descripción realizada por IANFRANCESCO<sup>230</sup>, con el uso de técnicas de recolección de información de orden documental, así como entrevistas no estructuradas a estudiantes y docentes, cuyos resultados se triangulan con resultados provistos por una miniencuesta, analizados con enfoque crítico a partir de una clasificación conforme a los intereses que informan al currículo, desde la propuesta habermasiana y sus desarrollos en el campo del currículo.

Se arriba a conclusiones conectadas con las posturas que entienden la praxis pedagógica como generadora de valor agregado, con

---

229 PEDRO ANÍBAL DELGADO RODRÍGUEZ. "La educación jurídica en Colombia: transformaciones y tendencias recientes", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, n.º 23, 2020, pp. 83 a 99, disponible en [<https://revistas.uma.es/index.php/rejienuvaepoca/article/view/9946>].

230 GIOVANNI IAFRANCESCO VILLEGAS. *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*, Bogotá, Magisterio, 2003, p. 94.

centralidad en el rol docente y si bien la formulación del currículo observado no muestra rasgos de una propuesta de currículo crítico, su praxis si lo hará, derivada de acciones dirigidas a la transformación social.

## I. LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y SU PAPEL EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Aunque en Colombia la presencia de los juristas ha permeado las distintas instituciones estatales<sup>231</sup> y que el crecimiento en términos de oferta de programas de educación superior y de graduados ha sido exponencial en las últimas décadas<sup>232</sup>, los estudios sobre la profesión jurídica en Colombia aún se consideran incipientes<sup>233</sup>, más cuando se trata del análisis de su impacto en la sociedad. En esa relación surgen diversas aristas problémicas, que van desde su correlación con la economía y el mercado, en términos de oferta de servicios jurídicos (una verdadera industria en el siglo XXI), como en términos de incidencia de las decisiones jurídicas en la renta, el capital o el fisco. Pero el enfoque que resulta de interés para esta propuesta, en el marco del estudio de la relación de la profesión jurídica con la sociedad es otro y hace referencia a las posibilidades con las que cuenta para incidir en la transformación social, que de manera necesaria están demarcadas por las tendencias proyectadas desde la educación jurídica.

Ese papel significativo que puede jugar la educación jurídica en la construcción personal de los futuros abogados, se constituye en un mecanismo que irradia una forma de entender la sociedad y su papel en el posterior desempeño profesional, pero que aún en la etapa de formación puede convertirse en factor de cambio para la

---

231 LUZ MARÍA SÁNCHEZ DUQUE. "Los abogados en el Gobierno colombiano desde los albores del siglo XX hasta nuestros días", en MAURICIO GARCÍA VILLEGAS (ed.). *Los abogados en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2010, pp. 145 a 179.

232 FREDDY ALEXANDER SALAMANCA RAMÍREZ. "Educación legal en Colombia: análisis cuantitativo desde una perspectiva histórica", en *Ibíd.*, pp. 103 a 143.

233 MAURICIO GARCÍA VILLEGAS. "Sociología de la profesión jurídica", en *Ibíd.*, pp. 9 a 25.

comunidad. También es necesario contemplar que, en algún punto, esta capacidad de asumir una preocupación ajena o externa, enderezando la acción personal hacia la contribución a la solución del problema del otro sin que nadie pueda predicar que es exclusivamente suyo, toca fronteras de la ética social. En palabras de GIL<sup>234</sup> sobre la teoría de LÉVINAS: "... ante la exigencia del otro de que me encargue de él, yo no puedo escaparme". El sujeto está llamado a responder del Otro, a preocuparse por ese Otro, llegando incluso, como los sostiene este autor, a imponerse como límite de la propia libertad. De allí que, en la médula de la educación jurídica, de manera especial y privilegiada, subyace una responsabilidad en relación con ese "otro" del que habla LÉVINAS, por su puesto, reconociendo que de manera general a toda la educación superior (en cuanto al último grado del proceso educativo) le corresponde la formación en el más alto grado académico y con el más serio compromiso para, como lo señalan documentos institucionales del caso en estudio, "formar ciudadanos íntegros y socialmente responsables que promuevan la justicia, la equidad, el respeto por los valores humanos y contribuyan al progreso del sector Defensa y a la sociedad en general"<sup>235</sup>.

Esta referencia a la evolución de los individuos que se educan, también está planteada por GIMENO SACRISTÁN, recordando que si bien es cierto que con el paso del tiempo olvidamos lo que aprendemos en la escuela, existe una labor que educa, que produce transformaciones al interior del ser, trayendo a colación la frase de EINSTEIN: "educación es lo que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela"<sup>236</sup>. Podría entonces aspirarse, aunque suene un tanto utópico, a una transformación mutua del futuro aboga-

---

234 PAULA GIL JIMÉNEZ. "Teoría ética de Lévinas", *Cuaderno de Materiales. Filosofía y Ciencias Humanas*, 2013, disponible en [<https://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>].

235 UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Bogotá, UMNG, 2009, disponible en [<https://repository.umng.edu.co/items/4b178788-38e4-4176-a66e-9f16f9c57a1b>].

236 JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010, p. 328.

do y del grupo social que puede impactar, para el cumplimiento de la función que le corresponde a la universidad.

Es así como la propia evolución de las funciones sustantivas de la educación superior ha ido replanteando su papel en la sociedad, lo que ha dado paso al surgimiento de preocupaciones por la responsabilidad social universitaria y su extensión hacia el bienestar de las personas no vinculadas a la institución. Desde aquí se amplía el papel de la educación jurídica: “La educación jurídica como práctica de construcción social no agota un discurso, por el contrario, da origen a una disciplina que aborda el estudio de la educación en la enseñanza del derecho vinculada con la construcción social de la realidad”<sup>237</sup>.

Así mismo, las transformaciones sociales a gran escala pasan por el conocimiento amplio de la realidad en el mundo, lo que en materia de educación jurídica es una limitante ya que el estudio del derecho comparado y la globalización en las facultades de derecho colombianas aún son escasos, pues el currículo concede un espacio disperso a estas asignaturas, prevaleciendo las priorizadas para el ejercicio de la profesión de manera local<sup>238</sup>.

Otro aspecto que debe referenciarse al iniciar este estudio, es el papel de la educación como reproductora de las formas sociales existentes, ampliamente desarrollado desde segunda mitad del siglo xx, en especial por la sociología de la educación. Basta retomar postulados como los de BOURDIEU y PASSERON<sup>239</sup> que dan cuenta de la relación directa entre capital social y cultural de las familias de las que provienen los estudiantes y las posibilidades de obtener mejores resultados. En tiempos más recientes, NUSSBAUM<sup>240</sup> ha evi-

---

237 PINZÓN FRANCO. “La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica”, cit., p. 71.

238 JUAN PABLO SARMIENTO E. “La educación jurídica colombiana y la globalización: entre los estudios de ‘caja negra’, el formalismo jurídico y la nueva hegemonía”, *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, vol. 12, n.º 24, 2015, pp. 59 a 82, disponible en [<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/8540>].

239 PIERRE BOURDIEU y JEAN-CLAUDE PASSERON. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, D. F., Distribuciones Fontamara, 1996.

240 MARTHA NUSSBAUM. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.

denciado la reducida importancia que la educación superior asigna a la formación ciudadana, centrándose solo en la enseñanza de lo necesario para el mercado laboral, lo que de manera peligrosa puede llevar a la reproducción de desigualdades, ante la carencia de capacidades para enaltecer al otro.

En este contexto, esta cualidad con la que cuenta la educación superior y de manera particular la educación jurídica, para reproducir una sociedad poco igualitaria y menos preocupada por los congéneres, también pasa por la centralidad que se le asigna en los estudios de derecho al saber formal-doctrinal, como lo ha sostenido KENNEDY<sup>241</sup> en relación con la existencia de un núcleo duro de saberes conectados con el derecho privado antiguo que se enseña como principal conocimiento válido y una periferia de conocimientos (interdisciplinarios, transdisciplinarios) o de áreas de contenido más social, que adquieren un carácter casi secundario. Esta realidad también se encuentra presente en el ámbito latinoamericano, donde se ha detectado la relación entre el formalismo jurídico como corriente generalizada para el estudio del derecho y los futuros desempeños profesionales, más centrado en la debida representación del cliente que en la propuesta de soluciones jurídicas a problemas colectivos de la sociedad<sup>242</sup>, lo que reduce las posibilidades de generar cambios sociales y terminaría siendo un factor de reproducción de las inequidades sociales.

En el plano colombiano, “el sistema educativo y la formación jurídica se constituyen en un espacio de reproducción de diferencias sociales, económicas y culturales en donde subyacen orientaciones ideológicas que son presentadas como un conocimiento neutral”<sup>243</sup>, con la consecuencia de sostener tintes de segregación y discriminación que ya se advierten desde los primeros niveles educativos,

---

241 KENNEDY. *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, cit.

242 DANIEL EDUARDO BONILLA MALDONADO. “El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica”, en HELENA OLEA RODRÍGUEZ (ed.). *Derecho y pueblo Mapuche: aportes para la discusión*, Santiago de Chile, Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, 2013, pp. 259 a 302.

243 GÓMEZ SÁNCHEZ. “¿Abogados para la democracia o para el mercado?: repensar la educación jurídica”, cit., p. 238.

en donde se evidencia la relación entre la acumulación de capital cultural y las mejores posibilidades de éxito en el futuro profesional<sup>244</sup>. Aun así, los procesos educativos de las facultades de derecho pueden aportar a la construcción de subjetividades bajo una mirada ética y reconstructiva<sup>245</sup>.

## II. EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

### A. *El currículo*

Para iniciar este recorrido, conviene ubicar elementos esenciales en la educación:

El conocimiento educativo formal se lleva a cabo a través de [tres] sistemas de mensajes: el curriculum, que define lo que cuenta como conocimiento válido; la pedagogía, que define lo que cuenta como una válida transmisión del conocimiento; y la evaluación, que define aquello que cuenta como una realización válida de dicho conocimiento por parte del enseñado<sup>246</sup>.

Este papel asignado al currículo ha de comprenderse en el marco de su definición, eso sí, teniendo en cuenta que currículo es un término “que genera mucha controversia, su significado tiene un carácter polisémico que admite numerosas y diferenciadas definiciones determinadas generalmente por las perspectivas sociales, políticas,

---

244 MAURICIO GARCÍA VILLEGAS, JOSÉ RAFAEL ESPINOSA RESTREPO, FELIPE JIMÉNEZ ÁNGEL y JUAN DAVID PARRA HEREDIA. *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Dejusticia, 2013, disponible en [[https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi\\_name\\_recurso\\_591.pdf](https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_591.pdf)].

245 EDWIN SERGIO TRUJILLO FLORIÁN y MIRYAM EDITH BARÓN COLMENARES. “Aspectos éticos del docente en la enseñanza del derecho”, *Academia y Virtualidad*, vol. 13, n.º 2, 2020, pp. 145 a 158, disponible en [<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4899>].

246 ANTONIO GUERRERO SERÓN. “Curriculum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, n.º 2, 1990, disponible en [<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110101A>], p. 106.

históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas”<sup>247</sup>. En su texto, CAICEDO y CALDERÓN logran una rica recopilación de definiciones que van desde: “Es un documento con un plan detallado del año escolar en término de programa” (DOTTRENS), hasta: “Un intento de comunicar los principios y características de un propósito educativo de tal modo que esté abierto a un análisis crítico y posibilite su eficaz traslado a la práctica” (STENHOUSE); pero quizá una definición propicia para los fines de este estudio sería la ofrecida por GIMENO SACRISTÁN: “El conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación”<sup>248</sup>.

Ahora bien, en diferentes análisis se reconoce la existencia de tendencias curriculares que van definiendo el derrotero de la educación en los distintos niveles, permitiendo además el enraizamiento de una identidad diseñada y desarrollada por cada centro educativo. Estas tendencias curriculares, en el caso latinoamericano, parten del abordaje de las “potencialidades humanas” que cada centro educativo adopta en su formulación como respuesta a la exigencia de las leyes generales de educación tal como lo expresa IAFRANCESCO, quien además considera que: “Es a través de ella –la educación– que se recrean los modos de pensar, sentir y actuar de las personas que son las encargadas de las transformaciones de la realidad y, el currículo debe favorecer este proceso”<sup>249</sup>.

Así mismo, este autor asigna algunos criterios que deben informar al currículo, entre otros: el fundamento humano, el sentido ético y el sentido social, siendo este último aspecto el que se ubica como categoría central en el desarrollo del proceso investigativo aquí recogido. En general, su propuesta enfatiza la posibilidad de

---

247 JUDITH CAICEDO NAGLES y JORGE HERNÁN CALDERÓN LÓPEZ. “Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales”, *Revista Educación y Pensamiento*, vol. 23, n.º 23, 2016, disponible en [<https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/tomo23/article/view/42>], p. 58.

248 JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.

249 GIOVANNI IAFRANCESCO VILLEGAS. *Currículo y plan de estudio: estructura y planeamiento*, Bogotá, Magisterio, 2011, p. 50.

que un proyecto curricular adoptado por un centro educativo finalmente se convierta también en un proyecto cultural que aportarían de manera significativa a la transformación social.

### *B. Miradas críticas al currículo*

Empero, para que se establezca una propuesta curricular con determinado sentido, es necesario reconocer que siempre existirá una postura y un cuerpo de ideas detrás de esta cristalización, en este caso la preocupación por un cambio en la sociedad se aprecia de manera privilegiada en las propuestas de currículo crítico y currículo social, conceptos que se alinean con la perspectiva de la teoría crítica.

Es así, como la teoría crítica ha realizado el aporte definitivo para replantear la construcción científica y el conocimiento en reacción frente a las posiciones positivistas para el entendimiento del conocimiento. HABERMAS<sup>250</sup> ha destacado cómo la producción del conocimiento se da atada a unos intereses a los que resulta funcional, lo que le lleva a sostener que la ciencia no proporciona un único tipo de conocimiento, sino que el conocimiento se configura de acuerdo con el interés humano que lo guía, por lo que propondrá la teoría de los intereses directores del conocimiento. Tales intereses responden a los avances realizados por el hombre en relación con sus condiciones históricas y en relación con la sociedad, por lo que distingue el interés técnico, el práctico y el emancipador, que responden a las necesidades humanas por generar conocimiento en el campo del control técnico de objetos naturales; o del juicio práctico; o de la búsqueda de la autonomía racional, respectivamente.

Esta manera de abordar el conocimiento tendrá expresión en campo del currículo conforme a la propuesta de SHIRLEY GRUNDY<sup>251</sup>, quien siguiendo la línea habermasiana, concibe un análisis del desarrollo curricular desde los tres intereses cognitivos bási-

---

250 JÜRGEN HABERMAS. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, 2.<sup>a</sup> ed., Madrid, Trotta, 1998.

251 SHIRLEY GRUNDY. *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata, 1998.

cos: técnico, práctico y emancipador. Esta propuesta se alinea a su definición de currículo, concebido como una construcción cultural.

En esta línea de análisis conviene recordar que el interés técnico impulsa al ser humano hacia los conocimientos enfocados en el control técnico que deriva en saberes instrumentales. En general, el currículo universitario se direcciona al cumplimiento de los aspectos planeados y programados que permitan eficiencia en el control de los fenómenos objeto de estudio y en el caso de la educación jurídica, que sustancialmente guiada por el formalismo jurídico, puede darse una profunda identificación con la enseñanza de serie de reglas o principios de acción. Bajo el interés práctico se deberían garantizar destrezas interpretativas, argumentativas y propositivas en los estudiantes, lo que exige un conocimiento sustantivo y procedimental para desarrollar tales destrezas en el marco de la reflexión y la actuación.

De los tres intereses, el emancipador es el que plantea la más profunda relación con la praxis social. Para generar un verdadero aporte curricular desde un interés emancipador, se debería contar con la construcción de un ambiente de aprendizaje en donde una de sus finalidades esté relacionada con los principios de la carrera y la formación de ciudadanos líderes, con capacidad para generar proyectos aplicados y con conciencia global.

Ahora bien, descendiendo a la manera en la que el currículo puede verse influenciado por los intereses del conocimiento planteados por HABERMAS, se trabaja aquí con la propuesta elaborada por HERNÁNDEZ DE RINCÓN<sup>252</sup>, pues el resultado de su investigación ofrece unos parámetros para el diseño y la evaluación de los currículos informados por intereses técnicos, prácticos y críticos. Allí ubica los siguientes aspectos a considerar: a) concepción de la educación; b) concepción del individuo; c) modelo curricular; d) valores del estudiante; e) problemas que atenderá el egresado, entre otros.

---

252 ANA ISMENIA HERNÁNDEZ DE RINCÓN. "Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 12, 2007, pp. 51 a 82.

Esta forma de analizar el currículo, se centra en el modelo aplicado y el producto de salida e identifica la influencia de los intereses señalando las siguientes características: a) El currículo en el modelo del interés técnico contaría con objetivos centrados en las conductas y adiestramientos en destrezas específicas, concordantes con las necesidades y objetivos sociales; b) El currículo en el modelo del interés práctico giraría en torno a procesos, buscando el desarrollo integral del individuo en términos de mejoras sociales, culturales e individuales. Aquí el énfasis se direcciona a las necesidades y objetivos sociales, pero también con el mejoramiento de la calidad de vida, bienestar y confort de las personas; c) Por su parte, en el modelo de interés crítico: “Se centra en la praxis, promoviendo la conciencia crítica, para dar lugar al cambio social, cultural, contextual y político. Se atenderán los problemas sociales, (además de los anteriores: técnicos y prácticos), los relacionados con la injusticia, la desigualdad, la opresión, la falta de ética, etc.”<sup>253</sup>. De allí que la propuesta de esta autora guiará el análisis del caso de estudio, para lo cual se hace necesario contextualizar el origen y planteamiento curricular del Programa de pregrado de Derecho de la Facultad de Derecho en la Universidad Militar Nueva Granada.

### III. ELEMENTOS INTEGRANTES DEL CURRÍCULO

El propósito de este apartado es ingresar al caso de estudio para revisar el contexto particular en el que se sitúa, así como algunos elementos relevantes que hacen parte de la propuesta curricular revisada. Para este ejercicio se abordaron los documentos institucionales adoptados por la Universidad Militar Nueva Granada –UMNG–, como ente universitario autónomo de carácter público: Proyecto Educativo institucional –PEI–, referentes pedagógicos, programa educativo de la facultad y programa educativo del Programa de pregrado en derecho.

---

253 *Ibíd.*, p. 75.

### *A. Proyecto Educativo Institucional –PEI–*

Este documento, como encabezado de la política educativa de la institución, desglosa sus dimensiones filosófica, pedagógica, jurídica, sociológica y administrativa o de gestión. En su dimensión sociológica, señala que se “formulan las directrices que se deben seguir para darle pertinencia social a las actividades institucionales, y retribuir a su entorno el conocimiento consolidado e incorporar a la sociedad, en el continuo mejoramiento de la calidad de vida de su población, ejerciendo un verdadero impacto en la sociedad colombiana”<sup>254</sup>. Así, este amplio documento, aborda las diversas aristas comprendidas en las pretensiones educativas de una institución que abarca diversas áreas del conocimiento.

### *B. Referentes pedagógicos*

Ante la diversidad de saberes que se imparten y estudian en la UMNG, con carreras que van desde las ciencias exactas, medicina, biología, hasta las ciencias sociales, de entrada es un reto a la hora de optar por un modelo pedagógico único que recoja los diversos intereses de la institución. Por ello, la reflexión interna llevó a la conclusión de adoptar, no un modelo pedagógico, sino unos referentes pedagógicos que guiaran la tarea enseñanza-aprendizaje. Los seis referentes pedagógicos elegidos se fundamentan en: a) las teorías constructivistas en la línea de PIAGET y VYGOTSKY; b) el aprendizaje significativo propuesto por AUSUBEL; c) en el acceso a fenómenos complejos desde procesos simples siguiendo a PAPERT; d) el aprendizaje colaborativo para un proyecto común desde DEWEY; e) en el aprendizaje con y por las TIC; y f) las metodologías activas.

---

254 UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo Institucional PEI*, cit., p. 27.

### *C. Proyecto Educativo de la Facultad –PEF–*

Este documento concibe la misión y visión de la facultad, así como los frentes de trabajo desde los que se abordan las funciones de docencia, investigación y extensión, en los siguientes términos: “Forjar juristas con criterio ético y humanista, con énfasis en el respeto a la dignidad humana, la protección del medio ambiente y el apoyo al Sector Defensa, mediante la docencia con calidad, el fomento de la investigación y el compromiso social con la región”<sup>255</sup>.

Sin duda las tres funciones esenciales están contempladas, pero la expresión “compromiso social” no revela un específico campo de acción, ni una metodología de intervención para que se pueda cristalizar.

### *D. Proyecto Educativo del Programa de pregrado –PEP–*

A diferencia del Plan de Estudios que data de 2007 (sede Bogotá) y ha sido el mismo implantado desde la inauguración del Programa en el 2011, este documento es más reciente y responde a las reflexiones internas y autónomas del Programa y sus integrantes. Allí se establece que el Programa de Derecho de la UMNG busca:

Formar profesionales íntegros, con una sólida convicción ética para promover la justicia, la equidad, la paz, los derechos humanos y la concordia nacional, contribuyendo al progreso del país por medio de la ciencia jurídica; desarrollando competencias de un abogado idóneo en el campo jurídico que se desempeñe con liderazgo y solvencia científica, conforme al código deontológico de la profesión; a fin de asegurar a la comunidad personas justas, reflexivas y propositivas que respondan a los desafíos y cambios jurídicos del sector defensa y de la sociedad en general<sup>256</sup>.

---

255 UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo Facultad de Derecho Campus Nueva Granada*, Cajicá, UMNG, 2021, disponible en [<https://http.umng.edu.co/documents/20127/8838032/PROYECTO+EDUCATIVO+FACULTAD+DE+DERECHO+CAMPUS+NUEVA+GRANADA+%281%29.pdf/c5f396d1-348e-2050-1136-0b899eaae160?t=1654793464154>], p. 2.

256 UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo del Programa Derecho*, Cajicá,

Por supuesto, propender por la formación de personas justas, reflexivas y propositivas, implica un entrenamiento para los futuros profesionales, cuya tarea más allá de responder a los desafíos y cambios jurídicos, será promover la justicia, la equidad, la paz, los derechos humanos y la concordia nacional, según lo consagra. Además, en el desglose de los objetivos del programa, después de señalar las habilidades esperadas, explicita la aspiración del programa como lo es formar abogados conocedores y comprometidos con la problemática regional, nacional e internacional.

*E. Plan de Estudios Programa de pregrado  
sede campus Nueva Granada*

Al recorrer los 170 créditos concebidos en el Plan de Estudios y su distribución por áreas del conocimiento, no es arriesgado señalar que tal plan por sí mismo no alcanza con solvencia los objetivos descritos, pues si bien es cierto cuenta con componentes fuertes no solo en las áreas tradicionales de corte civilista, también se ocupa de manera robusta de asignaturas socio-jurídicas; sin embargo, la gama de electivas es limitada y no se aprecia (por lo menos de manera evidente) una formación transdisciplinar o enfocada al cambio de estructuras y las transformación social.

Puede señalare que en esta revisión del plan curricular se aprecia una impronta característica de la universidad, pues el primer ambiente al que responde una propuesta curricular es a la propia institución, en este caso con una explícita dirección hacia el impacto en la sociedad y en especial en el sector defensa que la caracteriza, considerando que sus egresados podrán transformar la realidad en el marco del Estado social de derecho aparejando una concepción de educación para la democracia según su perspectiva teleológica, pero sin llegar a concretar acciones emancipadoras del género pro-

---

UMNG, 2023, disponible en [<https://www.umng.edu.co/documents/20127/8838032/Proyecto+Educativo+del+Programa+2023+%281%29.pdf/8bd6fa98-b875-ff41-c8a4-86332dd3466d?t=1732430732689>], p. 2.

puesto por GRUNDY en la concepción del currículo informado pero el interés crítico.

Descubrir las posturas que, en torno a la relación educación-sociedad, subyacen a cada concepción de diseño curricular, ratifica el hecho de que el currículo nunca es una construcción formal de contenidos sino que necesariamente vincula una postura acerca de su finalidad, el currículo es el medio para alcanzar un fin que tiene que ver con el tipo de ser humano que se quiere formar.

Además, más allá de la taxonomía de las concepciones curriculares, resulta central diferenciar entre el desplazamiento de la realidad como fuente de contenido curricular y la asunción de ella como elemento presente en la praxis del currículo. En el caso bajo observación, realizando una remisión a HERNÁNDEZ<sup>257</sup>, pueden evidenciarse elementos en consonancia con el currículo en el modelo práctico sin que el discurso expuesto en los documentos institucionales realice una expresa identificación con un modelo curricular crítico o emancipador. Sin embargo, como se verá más adelante, las reflexiones generadas en instancias internas del programa académico objeto de estudio y su puesta en acción, muestra algunas tendencias en este sentido. Juega aquí un papel preponderante la praxis desarrollada por los docentes que se ha traducido en actividades concretas que vinculan a los estudiantes con las problemáticas sociales.

#### IV. ELEMENTOS EN CONEXIÓN CON EL CURRÍCULO

Como se ha mencionado, la perspectiva de la Escuela de Frankfurt permitió pensar al hombre en una esfera puesta en el mundo, con una propuesta de filosofía centrada en la crítica a la sociedad. Específicamente desde HABERMAS, una visión de transformación de la sociedad centrada en el entendimiento entre los seres huma-

---

257 HERNÁNDEZ DE RINCÓN. "Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico", cit.

nos<sup>258</sup>, en el marco del reconocimiento de las desigualdades existentes que laceran el avance en términos de cohesión social.

Claro que para alcanzar una sociedad con mayor entendimiento se requiere su transformación, pero en el reconocimiento de las relaciones de poder que subyacen a su estructura. Antes se ha mencionado que estudios sobre la educación han desencadenado importantes líneas de investigación en torno al papel que desempeña en la reproducción de las estructuras sociales; y si bien es cierto no es el objetivo de este trabajo abordar el núcleo temático de la educación jurídica como agente reproductor de la desigualdad en la sociedad, es conveniente retomar algunos elementos de esta mirada a la educación en cuanto al fenómeno en relación con el currículo. En este sentido, el reconocimiento de las relaciones de poder que subyacen a su estructura resulta significativo<sup>259</sup>. En BERNSTEIN<sup>260</sup> por ejemplo, el lenguaje evidencia relaciones con la clase social (situación sin duda explícita en el caso de la enseñanza del derecho), pero también el currículo guarda estrecha relación con el poder, por ejemplo, a través de su organización, velocidad, ritmo, etc. Entonces, más allá de los contenidos programáticos, aquello que al interior del aula se prioriza evidencia el sistema de mensajes trabajados, tal como sucede en general con la pedagogía. BERNSTEIN distingue los conceptos de poder y de control, otorgándole al primero la capacidad de posicionar la relación dominante / dominado, pues las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre las distintas categorías de grupos. En tanto el control está referido a la transmisión de relaciones de poder al interior de cada categoría.

---

258 JÜRGEN HABERMAS. *Teoría de la acción comunicativa*, t. I: Racionalidad de la acción y racionalización social, Madrid, Trotta, 2001.

259 IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN. "Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. 23, n.º 91, 2001, pp. 77 a 96, disponible en [[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982001000100005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000100005)].

260 BASIL BERNSTEIN. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata, 2000.

A este juego de discursos y de códigos subyace la ideología, pero según lo afirma BERNSTEIN, en la conciencia pedagógica del adquirente y del transmisor no está presente la ideología, esta no se enuncia, pero se encuentra totalmente presente ya que no puede entenderse como un contenido que se transmite, sino como una forma de establecer relaciones.

En este contexto, con el propósito de analizar la propuesta curricular objeto de estudio, resulta ampliamente sugestivo transpolar las categorías que está usando el autor, en primer lugar porque la educación colombiana no se escapa a los juegos de poder que subyacen a las relaciones pedagógicas, pero a la vez, reconociendo la incorporación en el currículo de trabajos comunitarios en donde se persigue el fortalecimiento del individuo y de alguna manera el acercamiento a sus posibilidades de emancipación, incluso al empoderamiento comunitario que propicia el fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

Por este camino argumentativo, se encuentra que las complejas relaciones de poder manifestadas en la sociedad tienen eco en la educación superior y de manera particular en el curriculum. BELTRÁN LLAVADOR introduce la expresión “determinaciones” del curriculum, no derivadas de una relación causal sino más bien de relaciones “producto de instancias de toma de decisiones o de ‘fuerzas’ sociales, económicas, culturales o de otro orden que, impiden a otros agentes (profesorado, por ejemplo), instancias o relaciones, sustraerse a su influencia”<sup>261</sup>. De tal suerte que es posible que en la construcción del currículo se deje afuera o pierda fuerza algún elemento para su constitución a causa de estas determinaciones. Sin embargo, el currículo no es estático, sino que puesto en escena posee la capacidad de aportar a la transformación social<sup>262</sup>.

---

261 FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR. “Política, poder y control del curriculum”, en JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, Madrid, Morata, 2010, p. 53.

262 JORGE EDUARDO MARTÍNEZ IÑIGUEZ, SERGIO TOBÓN y EVANGELINA LÓPEZ RAMÍREZ. “Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, n.º 18, 2019, pp. 43 a 63, disponible en [[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/200](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/200)].

Por otra parte, también se relaciona el currículo con el modelo pedagógico dentro del cual se construye, de donde el papel de la institución educativa como dinamizadora de los procesos de planeación y gestión del currículo será relevante en su direccionamiento. En este punto debe señalarse que las tendencias actuales, en el caso específico de la educación jurídica, abogan por la adopción de modelos que permitan la intervención del derecho para la conversión de la extensión social y la investigación para que el abogado cumpla un papel no solo como solucionador de lo jurídico, sino como transformador de lo jurídico<sup>263</sup>.

La formación necesaria para alcanzar estas capacidades pasará por la formación de identidades de quienes pasan por tal sistema, con miras a la construcción de ciudadanía, tal como lo sostiene TORRES SANTOMÉ: “En el marco de las actuales sociedades capitalistas un Estado puede lograr un gran desarrollo de sus mercados económicos y tener un incremento de su producto interior bruto PIB, pero eso no quiere decir que tenga una ciudadanía más educada”<sup>264</sup>.

Así, en su análisis sobre las nuevas economías que pueden producir y procesar información que contribuya a proveer bienes y servicios a los mercados, señalará que aun así, este tipo de economía ha conllevado grandes desigualdades, injusticias, polarización, pobreza, etc. No deja de lado que en este entorno se limitan los esfuerzos para avanzar en una educación para la ciudadanía y en favor de los derechos humanos. De tal suerte, que en este marco de realidad se hace aún más urgente la formación integral y transformadora en la educación superior, que en el caso de la educación jurídica implica, además, estrechar la relación entre los componentes teóricos y los componentes prácticos de la enseñanza, una dicotomía que estaría superada en la concepción de competencias adoptada en materia

---

263 ÁLVARO GARZÓN SALADEN y ZILATH ROMERO GONZÁLEZ. “Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho”, *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, vol. 8, n.º 2, 2018, pp. 311 a 320, disponible en [[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_duitama/article/view/7968](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/7968)].

264 JURJO TORRES SANTOMÉ. “Currículum, justicia e inclusión” en GIMENO SACRISTÁN (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, cit., pp. 84 a 102.

de educación superior (saber hacer) y que ha sido desarrollada principalmente a través de la labor de los consultorios jurídicos<sup>265</sup>.

Por último, ilumina este apartado el modelo curricular socio-crítico, que además de resaltar las posibilidades emancipadoras que evitan el consumo de ideas proponiendo la creación y re-creación de ideas, exige de la gestión docente la reflexión sobre la propia práctica pedagógica para adaptarla al entorno<sup>266</sup>.

## V. CURRÍCULO TRANSFORMADOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

La fuerza del currículo en la transformación social es definitiva y ha sido reconocida en diversas instancias<sup>267</sup>. Para este apartado, es necesario retomar la clasificación propuesta por HERNÁNDEZ en relación con el currículo informado por el interés técnico, práctico y crítico, quien señala que este último es el “que mejor se identifica con la misión de la universidad como ente transformador y no reproductor de la realidad”<sup>268</sup>. Conviene señalar que el presente estudio no tiene el alcance de evaluación del currículo propiamente, más bien, su objetivo central se ha ubicado cercano a abrir el debate en torno a las posibilidades y potencialidades de un currículo puesto en acción, con base en la propuesta de clasificación señalada por HERNÁNDEZ.

---

265 SANDRA PATRICIA DUQUE QUINTERO y ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO. “De la memorización y aplicación de la norma a la popularización del derecho en la educación jurídica clínica: un reto para la didáctica universitaria”, *Uni-Pluriversidad*, vol. 9, n.º 1, 2009, pp. 1 a 11, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1840>].

266 ANA MARÍA VILLÓN TOMALÁ. “Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio-crítico”, *Illari*, n.º 5, 2018, pp. 6 a 9, disponible en [<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266>].

267 PETER TAYLOR. “El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social”, en GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. *La educación superior en el mundo: educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, Madrid, GUNI, Mundi-Prensa, 2008, pp. 89 a 118, disponible en [<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

268 HERNÁNDEZ DE RINCÓN. “Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico”, cit., p. 53.

Así, la revisión documental permitió detectar puntos de encuentro con la visión de currículo informado principalmente por los intereses técnico y práctico, con una alineación destacada en esta segunda clasificación, siendo necesario señalar que aspectos como la estructura curricular y la viabilidad del currículo, dejan a la propuesta curricular en estudio aún vinculada a una visión curricular informada por el interés meramente técnico. Lo que lleva a verificar que los documentos institucionales en los que se formula la propuesta curricular analizada no evidencian, en principio, un direccionamiento hacia el currículo crítico o emancipador, sin embargo, el análisis general de la información recolectada expuso trazos de la presencia de este enfoque, desde la praxis del currículo.

De entrada, vale la pena señalar que los escenarios de práctica propios de la educación jurídica, en especial de la actividad del consultorio jurídico, en cuanto a acciones dirigidas a contribuir en la solución de problemas jurídicos de la sociedad, se ha enmarcado dentro de las aristas indicativas de un currículo informado por el interés práctico, en concordancia con la caracterización que de estos escenarios han realizado autores como DUQUE *et al.*<sup>269</sup> y VÁSQUEZ y RESTREPO<sup>270</sup>. Es por ello, que se centrará esta parte de la discusión de resultados en las exterioridades de la perspectiva que denotó aprecio relevante por la transformación social.

De una parte, en términos generales la miniencuesta aplicada a estudiantes reflejó una percepción del plan de estudios del programa desde una visión informada por intereses técnicos en un 45%; en tanto que un 30% ubicó al currículo informado por un interés práctico; y solo el 17% identifica habilidades para la transforma-

---

269 SANDRA PATRICIA DUQUE QUINTERO, ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO y MARTA LUCÍA QUINTERO QUINTERO. "La popularización del derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social", *Estudios de Derecho*, vol. 69, n.º 154, 2012, pp. 287 a 300, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/18418>].

270 JORGE EDUARDO VÁSQUEZ SANTAMARÍA y ÁNGELA MARÍA RESTREPO JARAMILLO. "Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) – Investigación: integración para la educación jurídica", *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, n.º 1, 2021, pp. 431 a 451, disponible en [<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6576>].

ción. Mientras que las preguntas relativas a la percepción de los escenarios prácticos contenidos en la propuesta curricular, ya se aprecia una visión que se desplaza de la versión informada por el interés práctico hacia la informada por el interés crítico (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1. Respuestas a mini-encuesta, pregunta 3**



Es así, como desde el análisis documental a informes de gestión del programa y lo recaudado a través de entrevistas, se identificaron escenarios en los que se aprecian acciones pedagógicas con incidencia en la transformación social, que bien pueden leerse como esfuerzos de corte emancipatorio destacándose los siguientes: la Clínica Legal de Investigación y Acción Social –CLIAS–; el Observatorio Internacional de la Transición a la Paz –OBITPAZ–; y la Escuela de Liderazgo Ciudadano. A continuación, se presentan algunas de sus características.

La Clínica Legal de Investigación y Acción Social –CLIAS–, con el trabajo desplegado por estudiantes, ha hecho uso de mecanismos jurídicos como el derecho de petición, la acción de tutela y otros para la protección de derechos, en especial de la población LGTBQ+, con logros tangibles para integrantes esta comunidad. Este interés por incidir en la transformación social permea la percepción

del alumno que, durante su período de estudios, logra concatenar el saber propio de su disciplina con su aplicación con miras a la transformación: “El estudiante debe buscar soluciones a problemas jurídicos de la vida real atendiendo en mayor medida a acciones constitucionales”<sup>271</sup>.

El esfuerzo docente dirigido a dar primacía al uso de las herramientas jurídicas para la transformación de grupos vulnerables en la sociedad, pone de relieve la vigencia del pensamiento de FREIRE en relación con el currículo social: “El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad”<sup>272</sup>. Sin duda, esa mirada crítica a la realidad ha llevado a que las actividades aplicadas desde este espacio de trabajo concreten mejores condiciones específicas para los sujetos asesorados.

Por otra parte, el Observatorio Internacional de la Transición a la Paz –OBITPAZ– generado a partir de un trabajo de investigación gestado al interior de la Facultad de Derecho sede campus, se constituye con el objetivo de aumentar el conocimiento nacional e internacional del modelo de transición a la paz de Colombia, con especial atención al enfoque territorial y de género, así como los aportes del sector defensa a la paz<sup>273</sup>. Entre las actividades de este observatorio se ha generado la iniciativa denominada “jóvenes constructores de paz”, que forma a los estudiantes con el apoyo de docentes nacionales y extranjeros, con el objeto de producir material que permita la educación para la ciudadanía en temas de derechos humanos y paz.

Resulta relevante que los estudiantes de derecho puedan descubrir el vínculo de la normativa con la construcción de paz, superando una versión de currículo de orden práctico guiado por el alcance de unas competencias, visión presente en general en la educación legal en Colombia<sup>274</sup>. En este caso y teniendo en cuen-

---

271 Entrevistado 3, comunicación personal para el proyecto, noviembre de 2022.

272 PAULO FREIRE. *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 75.

273 MELBA LUZ CALLE MEZA. “Carta editorial No. 1”, en blog Red Iberoamericana de la Transición a la Paz - IBERPAZ, disponible en [<https://transicionalapaz.org/>].

274 ROBERTO SANROMÁN ARANDA y LUISA GABRIELA MORALES VEGA. “La educación por competencias en el campo del derecho”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol.

ta la historia bélica interna del país, el esfuerzo de formación en construcción de paz, resulta emancipador y potencializador de una transformación social.

Pero quizá una de las estrategias más interesantes para proyectar la transformación social desde el programa de derecho es la Escuela de Liderazgo Ciudadano, una iniciativa que busca de manera directa la formación de ciudadanos en temas de participación democrática, herramientas ciudadanas en defensa de derechos, liderazgo ciudadano y político, etc., con más de 300 beneficiarios de los municipios de la región de influencia de la sede campus.

En este sentido, TORRES ya ha propuesto un proyecto educativo para una sociedad democrática, en donde se requeriría un debate en torno acerca de qué enseñar y por qué, denunciando que: “No podemos ignorar que los sistemas educativos fueron y son una de las redes mediante las que se produce la domesticación de las poblaciones, aunque con intensidad muy variable, dependiendo del grado de organización y de lucha de los distintos grupos sociales”<sup>275</sup>. Adelantar acciones en contravía de esta tendencia, de entrada aporta a la democracia, empoderando a los individuos y a las comunidades para que ejerzan una efectiva defensa de sus derechos, así como para que surjan y se fortalezcan los liderazgos comunitarios.

Otra arista de análisis frente al funcionamiento de la Escuela de Liderazgo Ciudadano permite visualizarla en el marco del acceso a la educación igualitaria, pues si bien es cierto se postula la necesidad de contar con una educación pública justa<sup>276</sup>, ese acceso igualitario a un bien público se puede ampliar, como en este caso, para cobijar no solo a los estudiantes sino a una población más amplia que va a beneficiarse de la formación que reciba.

---

49, n.º 146, 2016, pp. 179 a 203, disponible en [<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/10510>].

275 TORRES SANTOMÉ. “Currículum, justicia e inclusión” cit., p. 101.

276 JAVIER MARRERO ACOSTA, JOSÉ DIEGO SANTOS VEGA, JUAN JOSÉ SOSA ALONSO y ANA VEGA NAVARRO. “En busca de una educación pública justa: un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 30, n.º 120, 2022, pp. 1 a 22, disponible en [<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6886>].

Así las cosas, debe señalarse que los tres espacios referenciados corresponden a iniciativas generadas por docentes del programa que han decidido asignar centralidad a la transformación social, y como quiera que en el proceso de enseñanza los docentes reinterpretan el contenido del conocimiento para ponerlo en juego, resulta trascendental este aporte del profesorado, lo que obliga a coincidir con MARRERO ACOSTA<sup>277</sup> al destacar que entre el currículo establecido y el currículo aprendido por los estudiantes, hay un mediador decisivo que es el profesorado. Papel que en este caso se constituye en el núcleo de la impronta emancipadora transformadora en un currículo que no necesariamente fue trazado en esa línea.

Es así, como a pesar de que los documentos institucionales no revelan un interés específico que se traduzca en un currículo crítico o emancipador, emerge desde la praxis pedagógica la preferencia por la acción transformadora. El énfasis que los actores de este ciclo pedagógico aplican a este aspecto lleva a proponer una categoría emergente en el estudio, pues más allá de un simple elemento de la práctica pedagógica, este sentir compartido por algunos docentes y estudiantes podría señalar un camino demarcado como respuesta a un currículo oculto.

El currículo oculto es una expresión que ingresa un nuevo debate en la segunda mitad del siglo XX, al poner de relieve la existencia de resultados no intencionados generados en la interacción en el aula. Como lo refiere DÍAZ BARRIGA<sup>278</sup>, allí se pueden ubicar los cuestionamientos sobre la relación currículo-realidad en términos de códigos de comunicación, las formas de expresar o manifestarse ante algo y su contraposición o no con los hechos percibidos en la institución educativa.

Extrapolando esta idea y después de verificar que no existe una postulación abierta de currículo crítico en el caso de estudio, pero

---

277 JAVIER MARRERO ACOSTA. "El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?", en GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, cit, pp. 221 a 245.

278 ÁNGEL DÍAZ BARRIGA. "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 1, 2006, disponible en [<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>].

que emergen las manifestaciones de estudiantes y profesores en la relación del currículo con la transformación social y con pretensión emancipatoria, se percibe una respuesta contestataria al currículo oculto que pueda estar presente. Y aunque este sería un nuevo tema de investigación para ser desarrollado, bastará aquí señalar que la selección cultural que se expresa en el currículo oficial, contiene elementos que deben ser develados pero que no resulta inevitable<sup>279</sup>, pues con una construcción crítica del currículo podría avanzarse hacia un cambio educativo y socio-cultural.

En este punto, también debe dejarse constancia que el currículo informado por el interés crítico conlleva una intención emancipadora dirigida a los estudiantes en cuanto sujeto activo en el proceso de enseñanza, de manera que pueda no solo recibir una educación que lo forme para el mercado laboral, tendencia tan reiterada por las escuelas gerenciales de la administración educativa<sup>280</sup>, sino que pueda aprehender una formación humana y profesional que lo transforme a él y a sus posibilidades de hacer país.

Para finalizar, desde una mirada ético-social, el aporte del currículo frente a los desafíos para la formación de abogados con énfasis en los diversos campos de actuación, habría que subrayar la relación entre currículo y calidad de la educación en cuanto compromiso ético con la sociedad<sup>281</sup>, y en ella los esfuerzos por aportar a una modificación futura de las condiciones de vida, que con base en el uso de herramientas jurídicas tiende al cumplimiento de esos fines sociales de la educación.

---

279 FRANCISCO CISTERNA CABRERA. "Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n.º 1, 2002, pp. 41 a 56, disponible en [<https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/281>].

280 ÁLVARO MARTÍN VÁZQUEZ LEYVA, MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO y CARLOS TOPETE BARRERA. "Ética y gestión académica-administrativa: una propuesta teórica-categorial", *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. San Luis Potosí, México, 2017, disponible en [<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0651.pdf>].

281 MARTHA LUCÍA PEÑALOZA TELLO. "Currículo y calidad de la educación", *Revista Educación y Humanismo*, vol. 10, n.º 15, 2008, pp. 188 a 194, disponible en [<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2163>].

## CONCLUSIONES

Con miras al cumplimiento de los fines curriculares, las universidades incluyen objetivos de formación integral; sin embargo, identificar la problemática social y dirigir acciones pertinentes para el empoderamiento de comunidades, exige una especificidad en la propuesta curricular y en su praxis.

Así, a efectos de describir las relaciones que se establecen entre la propuesta curricular del Programa de pregrado de Derecho CNG y su praxis en términos de apuestas por la transformación social, se encontró que una propuesta curricular, *per se*, conlleva una cierta manera de entender la educación y su papel en la sociedad, en este caso, aún en una propuesta curricular identificada con el estilo que se encuentra informado por los intereses técnico y práctico principalmente, se han hallado acciones seriamente comprometidas con la transformación dirigida a actores sociales específicos en la línea de lo emancipatorio. Este hallazgo puede verse abonado por cuanto la propuesta curricular analizada, en especial su puesta en práctica, resulta facilitada al no estar atada a un único modelo pedagógico sino informada por referentes pedagógicos.

Desde allí, al develar una educación legal bajo la incursión de experiencias democráticas extendidas a poblaciones minoritarias, en conflicto o vulnerables, se genera una promoción de empoderamiento y emancipación en dos vías, tanto para las poblaciones beneficiarias como para el abogado en formación que podría, más allá de suministrar respuestas en el formalismo jurídico, transformar lo jurídico. Incluso podría pensarse en que el núcleo del currículo deba ser no simplemente la formación democrática, sino la formación democrática-ética, pues en la medida en la que se subroga lo axiológico con la búsqueda de formación de un profesional tanto democrático como activista, se allanaría el camino hacia una sociedad más equitativa y justa.

En esta misma línea, se hizo evidente la centralidad de la labor docente que, con su compromiso al generar iniciativas transformadoras y llevarlas a la práctica, supera el currículo institucional abriendo espacios menos técnicos o supeditados a la lógica del mercado y más dirigidos al cambio social.

En el caso en estudio, valdría la pena proponer futuras indagaciones en torno a conseguir una propuesta de reforma curricular que explicita la importancia asignada a la transformación social, por ejemplo, insertando asignaturas que transiten menos en el formalismo jurídico y más en un estilo de estudio clínico de interés público. En ese escenario, el empoderamiento de los estudiantes sería un ingrediente necesario para abrir paso al desarrollo de posiciones críticas frente al sistema jurídico, más allá del conocimiento técnico-jurídico, abandonando las seguridades del currículo como construcción terminada.

Como reflexión final, se considera que si los diversos enfoques del currículo se ponen a prueba a través de su puesta en práctica logrando hacer del docente un productor de cambios, se ingresará a un verdadero progreso en espiral en donde se podrá superar la ruptura academia y mundo real.

## REFERENCIAS

- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO. "Política, poder y control del curriculum", en JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, Madrid, Morata, 2010, pp. 47 a 64.
- BERNSTEIN, BASIL. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata, 2000.
- BONILLA MALDONADO, DANIEL EDUARDO. "El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica", en HELENA OLEA RODRÍGUEZ (ed.). *Derecho y pueblo Mapuche: aportes para la discusión*, Santiago de Chile, Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, 2013, pp. 259 a 302.
- BOURDIEU, PIERRE y JEAN-CLAUDE PASSERON. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, D. F., Distribuciones Fontamara, 1996.
- CAICEDO NAGLES, JUDITH y JORGE HERNÁN CALDERÓN LÓPEZ. "Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales", *Revista Educación y Pensamiento*, vol. 23, n.º 23, 2016, pp. 56 a 76, disponible en [<https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/tomo23/article/view/42>].

- CALLE MEZA, MELBA LUZ. "Carta editorial No. 1", en blog Red Iberoamericana de la Transición a la Paz - IBERPAZ, disponible en [<https://transicionalapaz.org/>].
- CEBALLOS BEDOYA, MARÍA ADELAIDA y MAURICIO GARCÍA VILLEGAS. "Abogados al por mayor: la educación jurídica en Colombia desde una visión comparada", *Análisis Político*, vol. 34, n.º 101, 2021, pp. 97 a 119 disponible en [<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/96562>].
- CISTERNA CABRERA, FRANCISCO. "Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n.º 1, 2002, pp. 41 a 56, disponible en [<https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/281>].
- DELGADO RODRÍGUEZ, PEDRO ANÍBAL. "La educación jurídica en Colombia: transformaciones y tendencias recientes", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, n.º 23, 2020, pp. 83 a 99, disponible en [<https://revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/article/view/9946>].
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 1, 2006, disponible en [<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>].
- DUQUE QUINTERO, SANDRA PATRICIA y ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO. "De la memorización y aplicación de la norma a la popularización del derecho en la educación jurídica clínica: un reto para la didáctica universitaria", *Uni-Pluriversidad*, vol. 9, n.º 1, 2009, pp. 1 a 11, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1840>].
- DUQUE QUINTERO, SANDRA PATRICIA; ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO y MARTA LUCÍA QUINTERO QUINTERO. "La popularización del derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social", *Estudios de Derecho*, vol. 69, n.º 154, 2012, pp. 287 a 300, disponible en [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/18418>].
- FREIRE, PAULO. *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990.
- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO (ed.). "Sociología de la profesión jurídica", en *Los abogados en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2010, pp. 9 a 25.

- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO y MARÍA ADELAIDA CEBALLOS BEDOYA. *Abogados sin reglas: los profesionales del derecho en Colombia: mucho mercado y poco Estado*, Bogotá, Ariel, 2019.
- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO; JOSÉ RAFAEL ESPINOSA RESTREPO, FELIPE JIMÉNEZ ÁNGEL y JUAN DAVID PARRA HEREDIA. *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Dejusticia, 2013, disponible en [[https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi\\_name\\_recurso\\_591.pdf](https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_591.pdf)].
- GARZÓN SALADEN, ÁLVARO y ZILATH ROMERO GONZÁLEZ. “Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho”, *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, vol. 8, n.º 2, 2018, pp. 311 a 320, disponible en [[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_duitama/article/view/7968](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/7968)].
- GIL JIMÉNEZ, PAULA. “Teoría ética de Lévinas”, *Cuaderno de Materiales. Filosofía y Ciencias Humanas*, 2013, disponible en [<https://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>].
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, GABRIEL IGNACIO. “¿Abogados para la democracia o para el mercado?: repensar la educación jurídica”, *Revista de Derecho - Universidad del Norte*, n.º 46, 2016, pp. 225 a 256, disponible en [<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/7844/9537>].
- GRUNDY, SHIRLEY. *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1998.
- GUERRERO SERÓN, ANTONIO. “Currículum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, n.º 2, 1990, pp. 101 a 110, disponible en [<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110101A>].
- HABERMAS, JÜRGEN. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, 2.ª ed., Madrid, Trotta, 1998.
- HABERMAS, JÜRGEN. *Teoría de la acción comunicativa*, t. I: Racionalidad de la acción y racionalización social, Madrid, Trotta, 2001.

- HERNÁNDEZ DE RINCÓN, ANA. "Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 12, 2007, pp. 51 a 82, disponible en [<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/24046>].
- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI. *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*, Bogotá, Magisterio, 2003.
- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI. *Currículo y plan de estudio: estructura y planeamiento*, Bogotá, Magisterio, 2011.
- KENNEDY, DUNCAN. *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- MARRERO ACOSTA, JAVIER. "El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?", en JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010, pp. 221 a 245.
- MARRERO ACOSTA, JAVIER; JOSÉ DIEGO SANTOS VEGA, JUAN JOSÉ SOSA ALONSO y ANA VEGA NAVARRO. "En busca de una educación pública justa: un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 30, n.º 120, 2022, pp. 1 a 22, disponible en [<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6886>].
- MARTÍNEZ IÑIGUEZ, JORGE EDUARDO; SERGIO TOBÓN y EVANGELINA LÓPEZ RAMÍREZ. "Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, n.º 18, 2019, pp. 43 a 63, disponible en [[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/200](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/200)].
- NUSSBAUM, MARTHA. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.
- ORDORIKA SACRISTÁN, IMANOL. "Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. 23, n.º 91, 2001, pp. 77 a 96, disponible en [[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982001000100005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000100005)].

- PEÑALOZA TELLO, MARTHA LUCÍA. "Currículo y calidad de la educación", *Revista Educación y Humanismo*, vol. 10, n.º 15, 2008, pp. 188 a 194, disponible en [<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2163>].
- PINZÓN FRANCO, BORIS ALBERTO. "La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica", *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, vol. 1, n.º 2, 2010, pp. 65 a 83, disponible en [<https://revistalogos.policia.edu.co:8443/index.php/rlct/article/view/50>].
- SALAMANCA RAMÍREZ, FREDDY ALEXANDER. "Educación legal en Colombia: análisis cuantitativo desde una perspectiva histórica", en MAURICIO GARCÍA VILLEGAS (ed.). *Los abogados en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2010, pp. 103 a 143.
- SÁNCHEZ DUQUE, LUZ MARÍA. "Los abogados en el Gobierno colombiano desde los albores del siglo XX hasta nuestros días", en MAURICIO GARCÍA VILLEGAS (ed.). *Los abogados en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2010, pp. 145 a 179.
- SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, CARLOS. "La concepción del currículum escolar en Michael W. Apple", *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, vol. 20, n.º 1, 1995, pp. 165 a 207.
- SANROMÁN ARANDA, ROBERTO y LUISA GABRIELA MORALES VEGA. "La educación por competencias en el campo del derecho", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 49, n.º 146, 2016, pp. 179 a 203, disponible en [<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/10510>].
- SARMIENTO E., JUAN PABLO. "La educación jurídica colombiana y la globalización: entre los estudios de 'caja negra', el formalismo jurídico y la nueva hegemonía", *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, vol. 12, n.º 24, 2015, pp. 59 a 82, disponible en [<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/8540>].

- TAYLOR, PETER. “El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social”, en GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. *La educación superior en el mundo: educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, Madrid, GUNI, Mundi-Prensa, 2008, pp. 89 a 118, disponible en [<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- TORREJANO VARGAS, RODRIGO HERNÁN. *Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762-1870)*, Bogotá, Temis, 2012.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO. “Currículum, justicia e inclusión” en JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010, pp. 84 a 102.
- TRUJILLO FLORIÁN, EDWIN SERGIO y MIRYAM EDITH BARÓN COLMENARES. “Aspectos éticos del docente en la enseñanza del derecho”, *Academia y Virtualidad*, vol. 13, n.º 2, 2020, pp. 145 a 158, disponible en [<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4899>].
- UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Bogotá, UMNG, 2009, disponible en [<https://repository.umng.edu.co/items/4b178788-38e4-4176-a66e-9f16f9c57a1b>].
- UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo Facultad de Derecho Campus Nueva Granada*, Cajicá, UMNG, 2021, disponible en [<https://http.umng.edu.co/documents/20127/8838032/PROYECTO+EDUCATIVO+O+FACULTAD+DE+DERECHO+CAMPUS+NUEVA+GRANADA+%281%29.pdf/c5f396d1-348e-2050-1136-0b899eaae160?t=1654793464154>].
- UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. *Proyecto Educativo del Programa Derecho*, Cajicá, UMNG, 2023, disponible en [<https://www.umng.edu.co/documents/20127/8838032/Proyecto+Educativo+del+Programa+2023+%281%29.pdf/8bd6fa98-b875-ff41-c8a4-86332dd3466d?t=1732430732689>].
- VÁSQUEZ SANTAMARÍA, JORGE EDUARDO y ÁNGELA MARÍA RESTREPO JARAMILLO. “Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) – Investigación: integración para la educación jurídica”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, n.º 1, 2021, pp. 431 a 451, disponible en [<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6576>].

VÁZQUEZ LEYVA, ÁLVARO MARTÍN; MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO y CARLOS TOPETE BARRERA. "Ética y gestión académica-administrativa: una propuesta teórica-categorial", *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. San Luis Potosí, México, 2017, disponible en [<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0651.pdf>].

VILLÓN TOMALÁ, ANA MARÍA. "Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio - crítico", *Illari*, n.º 5, 2018, pp. 6 a 9, disponible en [<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266>].



**CAPÍTULO SÉPTIMO**  
**DE LAS DISCUSIONES SOCIOJURÍDICAS DE GÉNERO A LOS**  
**PROCESOS PEDAGÓGICOS EN DERECHOS DE LAS MUJERES<sup>282</sup>**

NICHOLL VALERIA PACHÓN MONTAÑEZ<sup>283</sup>

INTRODUCCIÓN

Las luchas históricas que resultaron del reclamo de derechos de las mujeres a las instancias legislativas y judiciales, así como una estructura de desigualdad que nos ha impedido ocupar en los mismos tiempos y las mismas condiciones los espacios de participación que durante siglos han sido relegados a los hombres, crearon una gran brecha entre los procesos de lucha de las mujeres y los procesos de construcción del derecho.

Las mujeres hemos aparecido contempladas dentro de la norma a partir de la justicia rogada logrando un lugar de enunciación, reconocimiento, garantía de derechos y también de nombramiento; la nuestra es una historia que se ha construido desde la reconstrucción de las normas, donde pasamos de ser objeto a ser sujeto. Han sido los esfuerzos de los activismos feministas los que han permi-

---

282 Proyecto de Investigación IMP-DER-3401, “Género y seguridad”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

283 Abogada de la Universidad Católica de Colombia; Magíster en Relaciones y Negocios Internacionales de la Universidad Militar Nueva Granada; Asistente Graduada Mg. Proyecto IMP-DER 3401 Género y seguridad: Facultad de Derecho, Sede Campus, Universidad Militar Nueva Granada. E-mail [[nicholl.pachon@unimilitar.edu.co](mailto:nicholl.pachon@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-3821-6504>].

tido crear un puente entre los espacios e instancias donde se exigen garantías y la agenda de luchas de las mujeres, sin embargo, la respuesta del derecho resulta tardía a la hora de brindar un marco de seguridad jurídica o materialidad de la justicia para las mujeres.

Notorios han sido los estudios y esfuerzos del propio Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia frente a la administración de justicia desde la implementación del enfoque de género a partir de las reiteradas exhortaciones de la Corte Constitucional en distintas providencias para que funcionarios judiciales realicen las investigaciones en garantía de la no revictimización<sup>284</sup>, para que se erradiquen de cualquier acción judicial discriminación por estereotipos<sup>285</sup> y para que primen los principios de los precedentes internacionales para los procesos de violencias basadas en género (una investigación oportuna, exhaustiva, imparcial y con garantías para la víctima)<sup>286</sup>.

Los diversos manuales, guías, escuelas y procesos de formación frente a este enfoque en la administración de justicia se han implementado en los andamiajes del sistema judicial; no obstante, para la academia resulta una tarea primordial en la oportuna formación de abogados y abogadas atender al deber en la construcción conocimiento desde las facultades de derecho que capaciten funcionarios de la justicia con los enfoques necesarios para la garantía de la igualdad en el acceso a la misma. Aislar el ejercicio formación en derecho de las garantías procesales para la materialización de los derechos de la mujer, se traduce no solo en una alienación del proceso de formación de futuros profesionales sino también en la perpetuación de un conocimiento teórico-jurídico que se aleja del ejercicio pragmático del litigio y la administración de justicia.

---

284 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-878 de 18 de noviembre de 2014, M. P.: JORGE IVÁN PALACIO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-878-14.htm>].

285 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-012 de 22 de enero de 2016, M. P.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-012-16.htm>].

286 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-590 de 21 de septiembre de 2017, M. P.: ALBERTO ROJAS RIOS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-590-17.htm>].

En este sentido, resulta necesario cuestionarse: ¿pueden las prácticas pedagógicas en el derecho aproximar a las mujeres al acceso a la justicia? Para ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar a partir de experiencias prácticas la forma en que la pedagogía jurídica puede sanear las brechas en el acceso a la justicia y la confianza de las mujeres en el ejercicio del derecho.

Esta investigación tiene una base metodológica socio-jurídica en la que a partir del análisis de los procesos sociales e históricos de reconocimiento de los derechos las mujeres y el estudio de las brechas en el acceso de justicia, se plantea la posibilidad de proponer fórmulas de aproximación de la ciencia jurídica a la realidad material de las mujeres a partir del análisis a experiencias de formación pedagógica desde las herramientas del derecho se analizan, estableciendo así un contraste entre valores jurídico-normativos y condiciones sociales que atraviesan las vivencias de las mujeres<sup>287</sup>.

Esta propuesta busca evidenciar que la pedagogía no puede solo limitarse a las facultades de derecho, sino que debe crearse un mecanismo articulador que permita establecer una pedagogía social para conectar a las ciencias jurídicas con las realidades sociales. Así pues, la presente investigación parte de una visión crítica a los procesos normativos y jurídicos para la protección de los derechos de las mujeres frente a las luchas feministas con el fin de comprender las brechas en el acceso a la justicia para las mujeres, este análisis se nutre de dos experiencias partir de la pedagogía de las herramientas jurídicas bajo la premisa de llevar a un lenguaje práctico y a un ejercicio –que es la socialización por fuera de cualquier marco institucional– las herramientas de estudios jurídicos y los elementos de la lógica utilizados en la ciencia jurídica.

Estas resultan de la necesidad que el conocimiento de las normas pueda transmitirse a grupos de personas por fuera del área de

---

287 FRANK LUIS MILA MALDONADO, KARLA AYERIM YÁNEZ YÁNEZ y JORGE DAVID MANTILLA SALGADO. “Una aproximación a la metodología de la investigación jurídica”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 8, n.º 2, 2021, pp. 81 a 96, disponible en [<https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/60341>].

los estudios de derecho; la primera experiencia se da a partir de la creación de una guía jurídica básica para denunciantes que traduce el lenguaje jurídico a un lenguaje práctico que pueden comprender las mujeres a la hora de establecer una denuncia en casos de violencias basadas en género; la segunda experiencia se recoge en el análisis y estudio de los protocolos contra el acoso y otras violencias basadas en género en las universidades en diferentes productos académicos que luego se llevaron a la pedagogía en espacios de participación universitaria.

Estas experiencias se dieron a partir de talleres aplicados en la Universidad Pedagógica Nacional con la socialización de la guía jurídica básica para denunciantes, y la Escuela Superior de Administración Pública con la exposición de una línea de investigación alrededor de los protocolos de género en las instituciones de educación superior y las garantías de los derechos de las mujeres en conexión al derecho a la educación.

## I. LA MUJER EN LA NORMA: UN PROCESO DE LUCHA SOCIAL Y JUSTICIA ROGADA

Hablar de una cronología del movimiento por los derechos de las mujeres en Colombia requiere un ejercicio bastante arduo, sin embargo, la intención aquí es demostrar que las exigencias que responden el entramado legislativo existen mucho antes en la lucha de las mujeres que en la norma. Desde constituciones como la de 1815 del Estado Libre de Neiva –uno de los antecedentes normativos más antiguos de la República colombiana– se establece un escenario de participación para las mujeres completamente nulo al reducir el reconocimiento de la ciudadanía a los varones libres y herederos, en el que las mujeres no eran ni sujetos ni objetos en la norma<sup>288</sup>.

---

288 ANA SERRANO GALVIS. “Las mujeres como sujetos políticos durante la independencia de la Nueva Granada”, *Memoria y Sociedad*, vol. 20, n.º 40, 2016, pp. 101 a 119, disponible en [<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/15700>].

Las deficientes formas de reconocimiento jurídico de las mujeres no impidieron su participación política en los procesos sociales, sin embargo, la llegada de las mismas a la esfera pública toma fuerza con las garantías al acceso a la educación en 1914 con la creación de un centro cultural femenino para la educación de las mujeres gracias al activismo de MARÍA ROJAS TEJADA<sup>289</sup>, sufragista que había logrado acceder a la educación fuera del país.

La educación con relación a los derechos de las mujeres resulta determinante, ya que gracias a esto se inician procesos donde se abren discusiones a la situación de garantías para la dignidad de las mujeres de manera pública por la celebración del IV Congreso Internacional Femenino en Bogotá, que se venía celebrando en Latinoamérica desde 1910 en Buenos Aires. En este espacio, las exigencias por los derechos civiles se hacen notorios con la posibilidad de reforma del Código Civil, llevada al congreso por OFELIA URIBE DURÁN<sup>290</sup> con el propósito de lograr la autonomía de las mujeres para lograr actos jurídicos por sí mismas<sup>291</sup>.

En 1936 las mujeres ocupan la esfera política tras la reforma constitucional de ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO<sup>292</sup>, que permite que ocupen puestos públicos aun sin haberles reconocido como ciudadanas del Estado colombiano. En esa misma década se logra un aumento salarial debido a la huelga textil liderada por BETSABÉ ESPINAL<sup>293</sup> y se da la primera acción contra el acoso sexual laboral con la expulsión de varones del personal que violentaron mujeres de la agremiación sindical de la textilera<sup>294</sup>.

---

289 MARÍA VICTORIA TIPIANI L. "María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo XX", *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 3, n.º 5, 2014, pp. 147 a 165, disponible en [[https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/article/view/945](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/945)].

290 Oiba, Santander, 22 de diciembre de 1900 - Bogotá, 4 de agosto de 1988.

291 LUCY M. COHEN. "Cuarto Congreso Internacional Femenino. Bogotá, 1930", en *Colombianas en la vanguardia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, pp. 66 a 124.

292 19.º y 21.º presidente de la República de Colombia, del 7 de agosto de 1934 al 7 de agosto de 1938 y del 7 de agosto de 1942 al 7 de agosto de 1945.

293 Bello, Antioquia, 25 de septiembre de 1896 - Medellín, 16 de noviembre de 1932.

294 MARIA EMMA WILLS OBREGÓN. "Las trayectorias femeninas y feministas hacia lo público en Colombia (1970-2000) ¿Inclusión sin representación?" (tesis de doctorado),

Tras 20 años de existencia de los movimientos sociales en Colombia, en 1954 se les concede a las mujeres el derecho al voto, lo que más allá de unir y consolidar las luchas de las mujeres a partir del sufragio, sin embargo, no fue sino hasta la década de 1970 que se aprueba el Decreto 2820<sup>295</sup> que reconoce la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, lo que sucede como resultado de años de exigencias de los encuentros de mujeres en Colombia y los diferentes pliegos de peticiones por los derechos elevados por estas organizaciones<sup>296</sup>.

Dado el tardío avance de protección a los derechos de las mujeres en materias como el divorcio y autonomía reproductiva, es reconocido el 25 de noviembre como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, gracias al esfuerzo de las mujeres feministas en el I Encuentro Feminista Latinoamericano celebrado en julio de 1981, pero no es sino hasta 2008 con la Ley 1257<sup>297</sup> que se reconoce la importancia de las acciones de reconocimiento a partir de los días de conmemoración<sup>298</sup>.

Las luchas por un reconocimiento jurídico de los derechos de las mujeres no se limitaron únicamente a la promulgación de normas a partir de proyectos de ley, sino que el movimiento feminista y de mujeres se hizo presente a partir del anuncio de una posible refor-

---

Austin, The University of Texas, 2004, disponible en [[https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/8214/7209/1239/trayectorias\\_feministas\\_Wills.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/8214/7209/1239/trayectorias_feministas_Wills.pdf)].

295 Decreto 2820 de 30 de diciembre de 1974, "Por el cual se otorgan iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones", *Diario Oficial* n.º 34.327, del 2 de junio de 1975, disponible en [<https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?id=1493529>].

296 DORIS LAMUS CANAVATE. "Movimiento feminista o Movimiento de mujeres en Colombia", *Temas Socio-Jurídicos*, vol. 27, n.º 57, 2011, pp. 121 a 132, disponible en [<https://revistas.unab.edu.co/index.php/sociojuridico/article/view/1321>].

297 Ley 1257 de 4 de diciembre de 2008, "Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones", *Diario Oficial* n.º 47.193, del 4 de diciembre de 2008, disponible en [<https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676263>].

298 SENTIIDO. "Feminismo en Colombia: una historia de triunfos y tensiones", 6 de octubre de 2017, disponible en [<https://sentiido.com/feminismo-en-colombia-una-historia-de-triunfos-y-tensiones>].

ma a la Constitución de 1886 durante la presidencia de VIRGILIO BARCO<sup>299</sup> en 1987, en marzo del siguiente año se le hizo llegar al entonces ministro de gobierno CÉSAR GAVIRIA las peticiones de las mujeres para implementar medidas de protección y reforma social y política a favor de los derechos de las mismas, identificadas bajo el rótulo de “Mujeres por la reforma constitucional”. En este ejercicio, las diferentes agremiaciones de activistas se valieron de las experiencias de las mujeres en Nicaragua para presentar unas formas de constitución que comprendiera la existencia y la experiencia de las mujeres en condiciones de igualdad y diversidad lo que le dio pie a la participación de las mujeres en la constituyente materializada en la mesa de trabajo de mujeres por la nueva constitucionalidad<sup>300</sup>.

A partir del reconocimiento taxativo de los derechos de las mujeres en la Constitución de 1991, el avance legislativo empieza su curso con mayor velocidad tal como se puede apreciar en los Anexos I y II del presente documento. El primer avance legislativo significativo es la aprobación y adhesión a la convención “Belém do Para” mediante la Ley 248 de 1995<sup>301</sup>, lo que si bien ponía tintes de progresismo en la legislación colombiana, ya había sido una ganancia de las diferentes formas de organización y un norte organizativo para las formas de agremiación feminista en Colombia y Latinoamérica.

Muy a pesar de los aires garantistas de la Constitución de 1991, la posibilidad de tener las garantías de un Estado social de derecho seguía siendo una misión tardía y cargada de una deuda histórica; por ejemplo, los asuntos atendidos en la Ley 575 del 2000<sup>302</sup> sobre

---

299 35.º presidente de la República de Colombia, del 7 de agosto de 1986 al 7 de agosto de 1990.

300 DORIS LAMUS CANAVATE. “La trasgresión de la cultura patriarcal: movilización feminista en Colombia (1975-1995)”, *La Manzana de la Discordia*, vol. 4, n.º 2, 2009, pp. 71 a 85, disponible en [[https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la\\_manzana\\_de\\_la\\_discordia/article/view/1453](https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1453)].

301 Ley 248 de 29 de diciembre de 1995, “Por la cual se aprueba la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994”, *Diario Oficial* n.º 42.171, del 29 de diciembre de 1995, disponible en [<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1656824>].

302 Ley 575 de 9 de febrero de 2000, “Por medio de la cual se reforma parcialmente la

la violencia intrafamiliar ya habían sido una consigna de lucha para las mujeres a partir del IV Congreso Internacional Femenino de la Liga de Mujeres Ibéricas Hispanoamericanas en la cual participó la nombrada activista OFELIA URIBE. El desarrollo histórico normativo a partir de la Constitución de 1991 que se puede evidenciar en los esquemas 1 y 2 (ver Anexos) sucede a la par e incluso de manera tardía a las luchas sociales.

Esto se puede evidenciar en la Ley 1010 del 2006<sup>303</sup>, que establece un antecedente para un trato igualitario y equitativo. Sin embargo, en 1945 se realiza el Primer Congreso Nacional de Mujeres, en el cual se estableció una alianza femenina en Colombia que se piensa en la necesidad de un escenario laboral donde quepan las mujeres sin ningún tipo de violencia. Otra muestra de ello, es que en épocas de la organización del Frente Amplio de Mujeres en 1977 ya se venía advirtiendo la necesidad de crear una norma que atendiera todas las necesidades de las mujeres frente a las violencias que les atraviesan, una necesidad que la legislación colombiana atiende hasta el 2008 con la citada Ley 1257. Por su parte, las garantías para la equidad laboral que se venía exigiendo desde las primeras mujeres sindicales en los años 1950 fueron atendidas hasta el 2011 con el Decreto 4463<sup>304</sup>.

A pesar de que en 2013 se demuestra un avance sustancial en la protección de derechos de las mujeres con la persecución diferencial de los ataques con ácido, las primeras formas de denuncia y de informes frente a esta situación no fueron resultado de un estudio de Medicina Legal sino del esfuerzo de la organización Casa de la Mujer Bogotá, que durante años acompañó los diferentes casos de

---

Ley 294 de 1996”, *Diario Oficial* n.º 43.889, del 11 de febrero de 2000, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1662775>].

303 Ley 1010 de 23 de enero de 2006, “Por medio de la cual se adoptan medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo”, *Diario Oficial* n.º 46.160, del 23 de enero de 2006, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30044240>].

304 Decreto 4463 de 25 de noviembre de 2011, “Por medio del cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008”, *Diario Oficial* n.º 48.264, del 25 de noviembre de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1546582>].

mujeres que quedaban sin oportunidad de trabajo tras los ataques, fundación que en su momento utilizó las plataformas de participación política hablando con diferentes partidos en el legislativo para informar las características de las víctimas de estos crímenes<sup>305</sup>.

Es necesario en este punto, replantearnos la existencia de muchas normas en clave a las luchas sociales de las mujeres. Fueron precisamente las mujeres universitarias en 2012 que convocaron una manifestación masiva frente al caso de ROSA ELVIRA CELY, la presión mediática y social que se ejerció gracias a la insistencia de diferentes activistas en derechos de las mujeres propició un ambiente legislativo que en 2015 resultaría con la creación del tipo penal feminicidio.

Un ejemplo de lo avanzada que estaban estas luchas frente al desarrollo jurídico normativo, es que desde 1978 los encuentros regionales de mujeres apuntaban en la necesidad de atender los derechos sexuales y reproductivos de las mismas desde la legalización del aborto y denunciaba las esterilizaciones forzadas en el territorio nacional, un asunto que hasta hace pocos meses fue resuelto por la Corte Constitucional gracias al activismo político y jurídico por parte del equipo de Causajusta, organización que en la actualidad acompaña a las mujeres en la interrupción voluntaria del embarazo y desarrolló la demanda constitucional que permitió la despenalización bajo ciertas causales y terminos<sup>306</sup>.

Estos son tan solo algunos de los ejemplos de cómo los asuntos de género en el ordenamiento jurídico han hecho parte durante décadas de la agenda de luchas de las mujeres. Tal como se puede evidenciar en el Anexo 2, el avance jurídico normativo ha respondido a lo característico de las violencias basadas en género que atraviesan

---

305 MAIRA ALEJANDRA DÍAZ CASTAÑEDA. "Movimiento feminista en Bogotá: retos y transformaciones de la cuarentena obligatoria en la coyuntura del COVID-19" (tesis de pregrado), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2021, disponible en [<https://repository.javeriana.edu.co/items/a19611c3-499f-4578-a221-5fd0ffd49768>].

306 LUCÍA HERNÁNDEZ GARCÍA. "El fallo histórico del aborto y la necesidad de regular por fuera del ámbito penal", *Ámbito Jurídico*, 8 de marzo de 2022, disponible en [<https://www.ambitojuridico.com/noticias/analisis/constitucional-y-derechos-humanos/el-fallo-historico-del-aborto-y-la-necesidad-de>].

experiencias de niñas adolescentes y mujeres; esto significa que a partir de los grandes umbrales propuestos en las normas desarrolladas en la década de 1990 y principios del 2000 el desarrollo jurídico del marco de protección a las mujeres, ha versado sobre lo puntual comprendiendo el resto del entramaje normativo como una base sólida para la protección de los derechos de las mujeres.

Ahora bien, el desarrollo normativo no significa una efectividad de los derechos mismos, esto significa que existe un deber en la administración de justicia a la hora de responder a las violencias basadas en género. Así pues, la implementación de un enfoque de género en la administración de justicia se convierte en una política transversal solo hasta 2017, es decir, surge como una necesidad y una prioridad a partir del Decreto 1427<sup>307</sup>, pero ¿en qué consiste el enfoque de género?

*– El enfoque de género en la justicia*

Desde la perspectiva del derecho al concepto más cercano al enfoque de género, es la igualdad material, sin embargo, comprender la necesidad del enfoque de género requiere tomar una lectura que vaya más allá de las simples contradicciones de clase o de raza ya plasmadas en los conceptos de igualdad material. La necesidad de elementos jurídicos y normativos de discriminación positiva en el caso de las violencias basadas en género se encuadernan en una lectura de las condiciones sociales que comprenden dos sujetos distintos cuyas prácticas socioculturales están determinadas a la forma en que son socializados dentro de los roles de género, esto no significa la disolución de otras formas de desigualdad por credo, raza o económicas, sino que comprueba la existencia de otra estructura de desigualdad macrosistémica.

---

307 Decreto 1427 de 29 de agosto de 2017, “Por el cual se modifica la estructura orgánica y se determinan las funciones de las dependencias del Ministerio de Justicia y del Derecho”, *Diario Oficial* n.º 50.340, del 29 de agosto de 2017, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033174>].

Esta diferencia marcada por los mandatos de género que se traducen en una serie de condiciones y actos perpetuados desde la primacía de uno de sus roles sobre el otro, implica una dinámica de poder que supone nuevas formas de mirar la garantía de derechos y dignidad humana, así como condiciones sociológicas y criminológicas que determinan la consecución de actos delictivos.

La visión de los problemas de género como un problema de estructura patriarcal ha sido desarrollado más ampliamente por las teorías feministas que por el derecho; si bien bajo la premisa de la dignidad humana se pueden esbozar algunos de los problemas sociales y los marcadores de contextos de los mismos y responder de manera inmediata a las formas de reparación de derecho y de sanción a algunos delitos, esta lectura no alcanza a comprender los orígenes mismos de este tipo de asimetría social y por lo tanto no puede evitar replicarla dentro de sus prácticas en el ejercicio del derecho.

Desde la teoría feminista, CATHERINE MACKINNON mediante el análisis de diferentes decisiones judiciales de la Suprema Corte de Estados Unidos analizó el carácter de las sentencias producidas en las altas cortes de los tribunales de justicia en los que se versaba sobre el tema de género el componente de igualdad dentro del desarrollo jurídico normativo, donde también observó que dentro del proceso existían otras tantas contradicciones que reforzaron las violencias basadas en género y ampliado en el marco desigualdad para el acceso a la justicia de las mujeres.

MACKINNON pudo encontrar dentro de la contradicción existente en el desarrollo doctrinal y normativo del principio de igualdad y el derecho a la igualdad, que estos están contruidos sobre una serie de paradigmas<sup>308</sup> que al parecer no representan una contradicción principal dentro de la descripción misma de la igualdad pero que en la práctica se traduce en formas de opresión de género, resaltando así tres aspectos:

---

308 CATHERINE MACKINNON. *Women's lives, men's laws*, Cambridge, Harvard University Press, 2007.

- La forma histórica en la que se ha escrito a las mujeres dentro de la norma desde la otredad.
- La categoría de lo femenino y mujer aparecen como una categoría distinta a lo masculino, comprendiendo este último como el punto de base y medida en las sociedades.
- La norma asume al sujeto-mujer en una relación de subordinación desde un asistencialismo y una figura paternalista, en vez de propiciar una participación garantista.

El enfoque de género como garantía procesal dentro de la justicia para las mujeres y como mecanismo de protección en refuerzo a los derechos de las mismas, tiene su origen dentro de los valores constitucionales de la dignidad humana y la igualdad, no obstante, no se trata solo de una óptica diferencial a la hora de observar las violencias de las mujeres sino de un deber estatal y de los funcionarios judiciales por garantizar la atención y mitigación de todo tipo de violencia contra el género femenino.

Esto nace a partir del marco jurídico normativo mencionado en el acápite anterior. Sin embargo, existen otros antecedentes de la necesidad estatal por atender los asuntos de género, como la Ley 1009 de 2006<sup>309</sup> que crea el Observatorio de Asuntos de Género y la Ley 1434 de 2011<sup>310</sup> que establece la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer dentro del Congreso.

---

309 Ley 1009 de 23 de enero de 2006, “Por medio de la cual se crea con carácter permanente el Observatorio de Asuntos de Género”, *Diario Oficial* n.º 46.160, del 23 de enero de 2006, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672662>].

310 Ley 1434 de 6 de enero de 2011, “Por la cual se modifica y adiciona la Ley 5ª de 1992, se crea la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer del Congreso de la República de Colombia y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 47.944, del 6 de enero de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1680075>].

El llamado ha sido reiterativo por parte de la Corte Constitucional a lo largo de las siguientes sentencias en las que insta el deber del Estado con las víctimas en diversas materias<sup>311</sup>:

- Sentencia C-776 de 2010<sup>312</sup>, se establece la causalidad social de la violencia contra la mujer y por tanto el deber del Estado para crear mecanismos para la erradicación de todas las formas.
- Sentencia T-973 de 2011<sup>313</sup>, señala la obligación de la Fiscalía General de la Nación para priorizar la investigación y el esclarecimiento de los hechos en delitos sexuales.
- Sentencia T-967 de 2014<sup>314</sup>, establece una primacía en la garantía del tratamiento la mujer durante el proceso procurando la integridad física y mental de la víctima.

La perspectiva de género busca el saneamiento de condiciones de desigualdad comprendiendo las estructuras que perpetúan las violencias, lo que supone ante el derecho dado que en estos se recoge no solo la crítica sistémica sino también la institucional. La tarea entonces, es establecer mecanismos y medidas que resulten útiles para la erradicación de las violencias basadas en género en las prácticas sociales y dentro del funcionamiento la administración de justicia<sup>315</sup>.

---

311 CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIA Y DESARROLLO. *La administración de justicia con perspectiva de género y el marco legal de protección en Colombia*, Bogotá, Observatorio de Derechos Humanos y Paz, 2018.

312 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-776 de 29 de septiembre de 2010, M. P.: JORGE IVÁN PALACIO PALACIO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-776-10.htm>].

313 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-973 de 15 de diciembre de 2011, M. P.: GABRIEL EDUARDO MENDOZA MARTELO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-973-11.htm>].

314 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-967 de 15 de diciembre de 2014, M. P.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-967-14.htm>].

315 JULISSA MANTILLA FALCÓN. "La importancia de la aplicación del enfoque de género al derecho: asumiendo nuevos retos", *THEMIS Revista de Derecho*, n.º 63, 2013, pp.

**Figura 1. Marco normativo para el enfoque de justicia en Colombia**



Fuente: realización propia a partir de TATIANA ROMERO ACEVEDO y KATHERINE FORERO SANABRIA. *Cartilla Género*, Bogotá, Ministerio de Justicia y del Derecho, Gobierno de Colombia, s. f., disponible en [[https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)].

En Colombia la implementación del enfoque de género al ejercicio de la justicia inicia con el citado Decreto 1427 del 2017, por medio del cual se involucra el Ministerio de Justicia a la creación de un comité de género estableciendo una necesidad de implementar herramientas para la investigación y la formación de los funcionarios judiciales con el fin de impartir justicia con un menor grado de revictimización. Se materializan en las prácticas esos esfuerzos del Ministerio mediante la Resolución 0611 de 2018<sup>316</sup> con la creación de grupos internos de trabajo para el fortalecimiento de una justicia con enfoque de género, lo que crea un articulado entre las formas de impartir justicia a partir de la premisa de la igualdad de género

131 a 146, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/8994>].

316 MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Resolución n.º 0611 de 5 de julio de 2018, “Por la cual se crean unos Grupos Internos de Trabajo en la Dirección de Justicia Formal del Viceministerio de Promoción de la Justicia, se establecen sus funciones y las de sus coordinadores”, disponible en [[https://www.minjusticia.gov.co/normatividad-co/Resoluciones/Resolucion\\_0611\\_del\\_5\\_de\\_julio\\_del\\_2018.pdf](https://www.minjusticia.gov.co/normatividad-co/Resoluciones/Resolucion_0611_del_5_de_julio_del_2018.pdf)].

y la erradicación de la cultura de estereotipos de género desde los ejercicios pedagógicos dentro de la estructura de la Rama Judicial.

Sin embargo, la implementación de este tipo de mecanismo supone el reconocimiento de una estructura de administración de justicia que se aleja de las condiciones y necesidades de las mujeres frente a las violencias basadas en género, lo que significa que pese a cualquier tipo de esfuerzo institucional existe una brecha entre el desarrollo normativo y la percepción de las mujeres al acceso a la justicia, así como la proximidad que siente la víctima a comprender la salida judicial como un acto reparativo.

## II. LAS BRECHAS ENTRE LA NORMA Y EL ACCESO A LA JUSTICIA

Los prejuicios que sostiene la discriminación y la desigualdad patriarcal no solo permean las estructuras estatales, sino que también pueden ser replicadas dentro de funcionamiento del Estado, de aquí que muchas prácticas policiales o de funcionarios que actúan como primeros respondientes ante situaciones de violencia sexual perpetúan prácticas de revictimización a partir de preguntas y actos discriminatorios basándose en prejuicios de la cultura de la violación. Resulta entonces importante comprender que las formas de violencia aplicadas a las mujeres tienen un componente cultural y discursivo que despliega a las mujeres una carga de responsabilidad frente a la posibilidad de evitar que se perpetúen contra ellas actos de violencia y que patologiza los actos de violencia patriarcal.

Estos paradigmas en los imaginarios que hacen que la concepción de víctima dentro de los procesos de violencia tengan una carga estereotípica que se aplica a cualquier mujer dentro de un proceso de denuncia, lo que llena el proceso de una serie de preguntas o cuestionamientos que ponen a la víctima en una situación donde no solo debe asumir la carga de la prueba de los hechos que constituyeron una violencia en su experiencia vital, sino que también debe comprobar dentro del proceso que ninguna de sus acciones controviertan en el estereotipo de la mujer sumisa. En este umbral de los discursos en la cultura de la violación existe un criterio de

merecimiento de los actos de acuerdo a los comportamientos activos o pasivos de la víctima, que, si bien es criticado y señalado por el desarrollo normativo para la protección de los derechos de la mujer, sigue siendo un elemento discursivo a lo largo y ancho de los entramados sociales permeando las instituciones estatales.

En este sentido, aunque las normas hagan un desarrollo y una reiteración por la garantía de los derechos y la dignidad humana de las mujeres y se despliega a partir de un lenguaje neutro en el que se pretende reconocer a hombres y mujeres dentro de las garantías normativas, los procesos discursivos perpetuados desde la cultura no desaparecen de los sujetos sociales, resultan insuficientes tanto la neutralidad en el lenguaje a la hora del reconocimiento de los derechos humanos como es llamado legislativo al reconocimiento de la dignidad de las mujeres cuando en la práctica la experiencia de las mujeres resulta borrada o desdibujada dentro de los estereotipos de género.

La pasividad impuesta a las mujeres a través de los roles de género y el tardío reconocimiento por parte del derecho de que las violencias basadas en género hacen parte una problemática estructural, han retrasado los esfuerzos que mediante los marcos legislativos se han dado para erradicar una cultura de discriminación hacia la mujer. Resulta necesario para la protección de los derechos femeninos reconocer que a pesar de que todo sujeto dentro del entramado social puede sufrir cualquier tipo de violencia, la estructura de desigualdad atribuye una carga de daño mayor a la experiencia de las mujeres como consecuencia de una violencia sistémica. De esta forma, la responsabilidad de los Estados no está solo en el desarrollo legislativo sino también en la implementación de mecanismos que no toleren ningún tipo de discurso o práctica que perpetúen las estructuras de desigualdad<sup>317</sup>.

Desde la forma en que se mantienen los actos en los cuerpos de las mujeres hasta la diferencia estadística en delitos como la violencia sexual entre mujeres y hombres, se pueden comprender las

---

317 MANTILLA FALCÓN. "La importancia de la aplicación del enfoque de género al derecho: asumiendo nuevos retos", cit.

estructuras de desigualdad y violencia que establece un deber para los Estados a la hora de la erradicación de las violencias basadas en género. Sin embargo, el amplio desarrollo legislativo nacional e internacional para la protección de los derechos de las mujeres y la erradicación de todo tipo de violencias de género y la materialización de los principios plasmados en el marco legislativo no ha sido consecuencia del desarrollo normativo sino de herramientas adquiridas a partir del precedente judicial.

Habiendo ya mencionado en este texto el desarrollo tardío del enfoque de género de la administración de justicia y frente a este escenario de poca efectividad normativa, es necesario resaltar que las denuncias de las mujeres frente a las violencias basadas en género dependen tanto el funcionamiento de la administración de justicia como de la capacidad de la ciencia jurídica para aplicar un enfoque de género. Es aquí donde el precedente judicial a la hora de hablar de garantías materiales de los derechos de las mujeres<sup>318</sup>.

### *A. Seguridad jurídica*

El marco normativo de protección a los derechos de las mujeres no representa solo una ganancia de las luchas históricas de las agendas de los movimientos feministas sino también una base para la lucha jurídica que emprenden las mujeres en materia de denuncia de garantías mínimas. En este sentido, la norma representa un lugar en sí mismo de enunciación y de protección para el movimiento de las mujeres. Así mismo, la norma tiene que estar revista de una validez jurídica y una legitimidad social para garantizar una existencia libre de violencias dentro de la experiencia de las mujeres.

Ahora bien, el marco de validez que sostiene la estructura jurídica a partir de otras fuentes del derecho no funciona de la misma

---

318 CAMILA ALEJANDRA HOYOS PULIDO. “El precedente judicial en el sistema jurídico colombiano respecto a los delitos sexuales cometidos contra mujeres”, en CORPORACIÓN HUMANAS. *Aportes para el acceso a la justicia de las mujeres*, Bogotá, Corporación Humanas, 2011, pp. 91 a 136, disponible en [[https://humanas.org.co/formacion-conhumanas/wp-content/uploads/2022/10/Aportes-para-el-acceso-a-la-justicia-de-las-mujeres-en-Colombia-Corporacion-Humanas-2011\\_.pdf](https://humanas.org.co/formacion-conhumanas/wp-content/uploads/2022/10/Aportes-para-el-acceso-a-la-justicia-de-las-mujeres-en-Colombia-Corporacion-Humanas-2011_.pdf)].

manera a la hora de aproximarse a la realidad de las mujeres. En este sentido, vale la pena observar de manera crítica que muchas fuentes normativas no concebían a las mujeres como sujeto político y de protección jurídica, siendo el desarrollo normativo y jurisprudencial posterior el que incluye la visión de las mujeres dentro del ordenamiento jurídico, haciendo que el precedente judicial sea el núcleo central para la protección integral de las mujeres dentro del ordenamiento jurídico<sup>319</sup>.

La norma existe dentro del ordenamiento jurídico como seguro para los sujetos de que, tanto el Estado como las demás personas dentro de la sociedad, se comportarán acorde a unos dictámenes jurídicos y morales, sin embargo, hay actos enmarcados dentro de las violencias de género que exceden esta lógica de correlación entre norma, Estado y sujeto. El origen de la violencia patriarcal no es el mismo origen de otro tipo de violencias y desigualdades, se trata de un problema estructural de opresión que coexiste con formas de organización social y jurídicas que incluso existen dentro de estas estructuras.

Uno de los ejemplos más claros frente al problema de la validez y las violencias basadas en género, es el hecho de que el tipo penal de homicidio no alcanzaba a concebir la profundidad de los problemas que atraviesan los delitos contra la vida e integridad de las mujeres. Esto se tradujo en que los ordenamientos jurídicos que a partir de procesos jurídicos precedidos por procesos sociales, tuvieron que hacer una tipificación distinta para calificar la acción de violencia contra la integridad de la vida de las mujeres. Gracias a esto, se le agrega un elemento distintivo al feminicidio *versus* la descripción típica del homicidio y es la carga de misoginia que impulsa al agente agresor a acabar o amenazar la vida de una mujer.

Sin embargo, no se pueden desconocer los esfuerzos que a nivel estatal y jurídico se han venido desplegando para crear políticas públicas que articulen las normas de protección y garantía de los

---

319 VIVIANA CUERVO ECHEVERRI. "Feminicidio, impunidad o seguridad jurídica en la política criminal colombiana", *Verba Iuris*, n.º 37, 2017, pp. 109 a 118, disponible en [<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/1027>].

derechos de las mujeres a las prácticas diarias del ejercicio de la función pública, el marco de protección normativa cuenta con herramientas políticas que crean una ruta de acción desde lo normativo hasta lo administrativo. El problema en el marco jurídico se sostiene en el hecho de que la mayoría del peso del desarrollo normativo se da a partir de sanciones punitivistas, dejando de lado el desarrollo de garantías para la participación o para la reparación de las mujeres y víctimas, que muy a pesar del desarrollo integral mediante el precedente judicial respecto a la protección de los derechos de las mujeres, no existe una forma holística de ver un marco de condiciones para la igualdad de género.

La comprensión únicamente sancionatoria de los actos reprochables en el marco de las violencias basadas en género como resultado de un problema sistémico y patriarcal, se traduce en la falta de conciencia de los actos propios de misoginia que se constituyen en delitos por sí mismos. Si se incrementan los riesgos para la garantía de los derechos de las mujeres, no puede responsabilizarse al sistema jurídico de un problema cultural pero sí puede entenderse que, por tanto, se encuentra atravesado por sus marcadores culturales que sostienen las estructuras de desigualdad.

Esto significa que, incluso el marco jurídico en la práctica y la aplicación, puede contar con problemas e impedimentos a la hora de acceder a la materialización de los derechos como consecuencia de un problema cultural estructural, haciendo que lo que conseguimos como seguridad jurídica comprendida como un desarrollo integral normativo contando con una validez legal no es suficiente a la hora de crear una confianza y legitimidad de las mujeres en el sistema mismo, lo que se traduce en una desconfianza al sistema judicial y una pérdida de la legitimidad en las acciones del sistema y el ordenamiento jurídico.

## *B. La pérdida de legitimidad y confianza en el sistema judicial*

Contrario a lo que se podría creer, la desconfianza en el sistema administración de justicia no es solo un asunto de percepción individual y subjetiva, sino que se establece a partir de las formas en que el andamiaje de la administración de justicia actúa frente a diferentes instancias del proceso y las formas en que el procedimiento no se traduce en la materialización de la justicia para las víctimas. Uno de los problemas de partida en el proceso, es el nivel de burocratización de las formas de denuncia que maneja unos lenguajes que resultan conocidos a las víctimas únicamente en el escenario de la denuncia, es decir, existe un desconocimiento para la víctima de las formas en que funciona la justicia en el sistema judicial colombiano<sup>320</sup>.

La escasa legitimidad que tiene el sistema de justicia es resultado de la falta de acceso para las mujeres a los procesos donde figuran como víctimas, en ocasiones como consecuencia de un acto de desidia estatal o centralización en las zonas urbanas de los aparatos de administración de justicia, y en otros casos a partir de la desconfianza generada desde la masividad de noticias que evidencian corrupción y negligencia por parte de funcionarios judiciales.

Estamos ante una desconfianza de partida hacia el procedimiento judicial, es decir, se percibe el escenario de la denuncia como un camino burocrático en el cual la mujer debe enfrentarse a la estructura que desconoce con el fin de acceder a la justicia, la brecha entre lenguaje jurídico aplicado por funcionarios judiciales desde la policía judicial que recepciona las denuncias y las formas de interpretación de la violencia sufrida por parte de las víctimas, crean un ambiente hostil en el que la denuncia no se percibe como un alivio sino como un escenario revictimizante.

---

320 MARÍA LUISA RODRÍGUEZ PEÑARANDA. "El debido proceso con enfoque de género en Colombia", *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de la Rioja (REDUR)*, n.º 16, 2018, pp. 121 a 142, disponible en [<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/redur/article/view/4232>].

Una evidencia de la falta de garantías durante el proceso, es que según organismos como ONU Mujeres el 22% de las consultadas en un proceso de investigación de acceso a la justicia con enfoque de género señalaron que funcionarios judiciales no pudieron brindar la información suficiente para continuar con el proceso de su denuncia, alejando a la víctima del proceso de administración de justicia.

El acceso a la justicia como derecho no es una realidad, las rutas de denuncia dependen en gran medida de las condiciones socioculturales y territoriales de las víctimas, razón por la cual mujeres de poblaciones empobrecidas y con condiciones étnicas y raciales distintas no acceden de la misma manera y en las mismas condiciones que aquellas que se encuentran en los centros del país.

Una vez superado el escenario del desconocimiento del lenguaje jurídico, la víctima tiene que enfrentarse a la indeterminación que existe dentro de los procesos frente a los términos de las etapas procesales. Es un hecho irrefutable que el sistema está atravesando por una congestión judicial en la que resulta complicado asegurarle a la víctima el tiempo y términos en los que su proceso alcanzará una sentencia, las providencias judiciales no se convierten en el resultado esperado en las denuncias, sino en un anhelo más al que con suerte pueden llegar a esperar algunas víctimas<sup>321</sup>.

Ahora bien, a pesar de que problemas como la congestión judicial tengan un origen sistémico y no puedan resolverse de una forma práctica, la brecha entre lenguaje jurídico y la comprensión de las víctimas de los procesos es una problemática, que puede ser tanto evitable como disminuida, a partir de prácticas en las que se aproxime a las víctimas a estas nociones del derecho y a funcionarios y funcionarias públicas a una sensibilidad pedagógica. A partir de esta proposición es que toma sentido la importancia de la pedagogía jurídica, no solo dirigida a futuros operarios del sistema judicial sino a la población en general, con el fin de que ingresen a

---

321 DIANA ESTHER GUZMÁN RODRÍGUEZ y SYLVIA CRISTINA PRIETO DÁVILA. *Acceso a la justicia: mujeres, conflicto armado y justicia*, Bogotá, Dejusticia, 2013, disponible en [<https://www.dejusticia.org/publication/acceso-a-la-justicia-mujeres-conflicto-armado-y-justicia/>].

la administración de justicia como usuarios a partir de un reconocimiento tanto del sistema como de sus formas.

### III. LA NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA JURÍDICA CON ENFOQUE DE GÉNERO QUE TRASCIENDA LAS FACULTADES DE DERECHO

Desde el centro de conocimiento jurídico que son las facultades de derecho, existe una tendencia a crear conocimiento a partir de una estructura ideológica que sostiene una jerarquía tal como lo señalaba DUNCAN KENNEDY<sup>322</sup>, el estatus creado a partir de la posición de poder que genera el conocimiento normativo dentro de las estructuras del ordenamiento jurídico aleja el estudiante de derecho a la concepción de su labor como una acción social con implicaciones comunitarias y como resultado también de la noción de las consecuencias de sus acciones en el desempeño de la función judicial en las vidas de las personas dentro de la sociedad.

La falsa creencia de que la educación se encuentra alienada de cualquier tipo de problema social y que por tanto es imparcial, ha evitado que desde las facultades de derecho se formen profesionales con prevención de que su acción no replique ningún tipo de estructura de opresión ni que se repliquen actos de discriminación tanto en su discurso como en su accionar. No se puede desconocer, entonces, el esfuerzo que académicos han hecho para evidenciar dentro de las facultades de derecho la existencia de estructuras de discriminación y la necesidad de crear formas para la materialización de la igualdad a partir de la práctica jurídica. De aquí que muchas facultades de derecho tengan instauradas dentro de sus planes de estudio cátedra sobre los derechos humanos y materias dedicadas a la ética profesional, sin embargo, la preocupación por

---

322 DUNCAN KENNEDY. "La educación legal como preparación para la jerarquía", *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 2, n.º 3, 2004, pp. 117 a 147, disponible en [<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/33804>].

la igualdad de género resulta nueva incluso esquivada a los programas de derecho<sup>323</sup>.

Un claro ejemplo de esto es que en Colombia, de las 37 instituciones con programas de pregrado en derecho que cuentan con acreditación de alta calidad<sup>324</sup> solo cuatro cuentan con grupos de investigación en género reconocidos por Minciencias a cifras de 2021<sup>325</sup>, esto sin mencionar que en estas instituciones no se evidencia en el programa curricular ningún tipo de asignatura que ayude a los futuros profesionales a comprender la administración de justicia con enfoque de género, significando que las cuestiones de género y las facultades de derecho son simplemente una preocupación siquiera epistémica ocasional en la academia y un elemento inexistente en la formación en general de abogados y abogadas.

En la enseñanza del lenguaje jurídico, las violencias basadas en género no aparecen como un eje para el desarrollo de conocimientos a la hora de atender víctimas, esto explicaría la razón de un lenguaje jurídico técnico que desconoce las necesidades de las mujeres denunciantes y el origen de la brecha mencionada en el anterior acápite.

Es menester de quienes están dentro de la función judicial propiciar y facilitar cualquier tipo de medio para el acceso a la administración de justicia, lo que implica que las facultades de derecho tienen una deuda no solo con la academia, sino también con la so-

---

323 MARÍA VERÓNICA PICCONE. "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía", en *Actas del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica "La sociología jurídica frente a los procesos de reforma en América Latina"*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 5, 6 y 7 de setiembre de 2018, pp. 1.051 a 1.063, disponible en [[https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/178035/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/178035/Documento_completo.pdf?sequence=1)].

324 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Consulta de Programas - Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia", disponible en [<https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>].

325 MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. "Información de los grupos de investigación registrados en la Plataforma ScienTI - Colombia, avalados por una Institución, reconocidos y clasificados", 2021, disponible en [<https://www.datos.gov.co/Ciencia-Tecnolog-a-e-Innovaci-n/Grupos-de-Investigaci-n-Reconocidos/hrhc4wu/data>].

ciudad misma en crear y facultar a futuros profesionales con herramientas para sanear las brechas entre funcionarios y usuarios en el sistema judicial.

A lo largo de este capítulo se ha reiterado ya la importancia de los movimientos sociales feministas a la hora de crear herramientas de acceso a las mujeres al escenario social y a la participación política frente al sistema de justicia, los esfuerzos de los activismos se han centrado en la efectividad de la justicia y la garantía al acceso a la misma. Este texto surge de experiencias prácticas a partir de los activismos feministas en los que se pudo evidenciar la forma en que los procesos pedagógicos pueden aproximar a las mujeres a los procesos judiciales y que, por tanto, puede generar una mayor confianza a la hora de la denuncia.

### *A. Guía jurídica básica para denunciantes*

Como consecuencia de las múltiples denuncias públicas realizadas por acoso sexual dentro del campus en la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá, el colectivo Tejido de Equidad de la Universidad Católica de Colombia conformada en su mayoría por mujeres abogadas feministas, tuvo la oportunidad de participar el 10 de marzo de 2020 en un ciclo de formación para el conocimiento jurídico de las herramientas disponibles para la denuncia de víctimas de violencia de género en un espacio facilitado por el colectivo feminista Red de Apoyo Magia Púrpura, que tuvo lugar en la plaza Darío Betancourt.

El equipo de cuatro abogadas se dispuso a la realización de la guía jurídica básica para denunciantes (ver Anexo II), donde a partir de un análisis a los tipos penales más frecuentes dentro de las violencias basadas en género, se ejemplifican los elementos de los delitos a partir de experiencias comunes dentro de las vivencias de mujeres con el fin de explicar de manera simple los procesos de tipicidad bajo los cuales se califican las conductas en los procesos penales.

Para la elaboración de esta guía se tuvo en cuenta que la población a la cual iba dirigida la jornada pedagógica eran mujeres universitarias cuya área de conocimiento no era el derecho, razón por la cual,

la socialización tuvo como eje central el lenguaje común dentro de la organización social y elementos de trabajo colaborativo y comunitario donde se crea una aproximación conceptual de participantes a los elementos básicos de los tipos penales en el derecho, con la intención de dotar a las participantes de herramientas para conocer el lenguaje jurídico bajo el cual opera el proceso penal y facilitar su percepción a la hora de la denuncia a través del conocimiento. Con la participación activa de al menos 15 mujeres, a lo largo de dos horas se estableció un diálogo donde las preguntas y las inquietudes de las participantes eran el eje central para el desarrollo de la jornada pedagógica; se encontró la forma de enunciación y nombramiento de las violencias basadas en género empleadas en el activismo por mujeres y las formas de tipificación de las conductas distan.

El ejemplo más discutido en la jornada fue el del tipo penal de injuria por vía de hecho, cuyo fin es tutelar la honra del sujeto pasivo del delito pero que a ojos de las participantes el ejemplo y las conductas bajo las cuales se tipifican, envuelven una violencia de tipo sexual.

Las participantes señalaron también, que percibían el hecho de que la tipicidad de la conducta estuviera en cabeza el funcionario judicial representaba para ellas un acto de desconfianza, porque se encontraban bajo el arbitrio de una persona que iba a calificar los hechos de un acto violento que atravesaba la experiencia de una mujer y que por tanto la interpretación de los hechos y la tipicidad de la conducta dependía el reconocimiento de si en efecto ese acto constituye una violencia o no, muy a pesar de la experiencia de la víctima.

Uno de los puntos finales y conclusivos de la jornada pedagógica, fue la necesidad de contar con redes de apoyo a la hora de ejercer la denuncia en casos de violencias basadas en género como acto de resistencia frente a la pérdida legítima de confianza en el sistema judicial, toda vez que muchas de las acciones de los activismos feministas se basan en el impulso a las víctimas de la denuncia tanto formal como pública, y que por tanto deben observar la vía judicial y sus formas para garantizar el derecho a las mujeres al acceso a la justicia.

## *B. Pedagogía sobre los protocolos contra las violencias basadas en género en la educación superior*

Otra de las críticas centrales a la brecha entre el escenario del derecho y el escenario de participación de activismos por la garantía de los derechos de las mujeres, es que la mayor parte del desarrollo de críticas y herramientas de análisis frente a las violencias basadas en género se encuentran en la academia, una que pocas veces sale del ejercicio mismo de revisión dentro de las facultades de derecho y se comunica con otras formas de conocimiento dentro de los entornos universitarios.

Con el auge de las herramientas para la erradicación de violencias basadas en género en la educación superior como consecuencia de la Sentencia T-239 de 2018<sup>326</sup> que da inicio a los protocolos contra el acoso sexual en las universidades, previo a esta investigación se desarrollaron dos artículos académicos y un trabajo de investigación donde se evalúan las formas de atención de los protocolos<sup>327</sup>, se delimita el marco normativo para la materialización de un derecho a la educación libre de violencias de género<sup>328</sup> y se desarrollan las distintas formas de violencias de género dentro del entorno educativo, así como los retos para su atención desde las herramientas jurídico institucionales<sup>329</sup>.

---

326 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-239 de 26 de junio de 2018, M. P.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/t-239-18.htm>].

327 NICHOLL VALERIA PACHÓN MONTAÑEZ. “¿Protocolos de atención o rutas de acción?: una respuesta integral al acoso sexual en las universidades desde los mecanismos de protección institucional”, en MARICELY CORZO MORALES, VÍCTOR MANUEL DÍAZ SOTO y FERNANDO AUGUSTO MONTEJO ÁNGEL (comps.). *Foro por la vida. Mujeres, inclusión y educación*, Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2020, pp. 115 a 130, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/c250aca0-c531-471d-be06-021b69e7b80e>].

328 NICHOLL VALERIA PACHÓN MONTAÑEZ. “Protocolos de atención y prevención de violencias basadas en género en las instituciones de educación superior” (trabajo de grado), Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2021, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/3f62164c-e718-48f6-b8db-339e2f230f33>].

329 NICHOLL VALERIA PACHÓN MONTAÑEZ. “La encrucijada de la virtualidad en la educa-

Gracias a la exhortación de la Corte Constitucional al Ministerio de Educación de que todas las instituciones de educación superior debían contar con un protocolo que atendiera a las violencias basadas en género, estas tres investigaciones se pudieron aproximar al proceso de participación estudiantil para la creación del protocolo de violencias en la Escuela Superior de Administración Pública a partir de tres ciclos de formación<sup>330</sup> en mayo de 2022 donde se abordan las temáticas de los tres productos investigativos.

A partir de estas sesiones, se pudo identificar la brecha que hay entre la garantía al derecho de la educación libre de violencias de género y la agenda de peticiones de la organización social a la luz de las respuestas institucionales por medio de los protocolos, esta sesión tuvo como base la divulgación del conocimiento y el análisis académico que reposaba en los tres escritos investigativos con el fin de que, por medio de la pedagogía, se creara una aproximación conceptual y una aproximación al lenguaje jurídico de las respuestas institucionales frente al acoso sexual y otras violencias basadas en género en el entorno universitario. A lo largo de las tres sesiones se crearon espacios para una comprensión holística y fenomenológica del derecho a la educación a partir de una visión de enfoque de género que permitía comprender que la garantía y materialidad de este derecho puede ser solo entendido cuando se encuentra libre de violencias basadas en género.

Este espacio fue pensado y diseñado a partir de la cátedra disidente de los colectivos estudiantiles Aquelarre ESAP y Géneros Disidentes ESAP con el apoyo de Bienestar Universitario, quienes estuvieron presentes a lo largo de los tres ciclos de formación. Esta participación tanto estudiantil como institucional, permitió que el espacio de pedagogía se convirtiera en un escenario de diagnóstico y crítica a las condiciones propias de la institución a partir de las

---

ción superior frente al problema multidimensional de las violencias basadas en género", *IUTSA*, n.º 55, 2021, disponible en [<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/iusta/article/view/6856>].

330 El ciclo de formación se desarrolló los días 17, 24 y 32 de mayo de 2022 con duración de una hora en la Sede Central en Bogotá de la Escuela Superior de Administración Pública de forma presencial.

herramientas aprendidas. Estas experiencias pudieron evidenciar la necesidad de tener una proximidad con las herramientas jurídicas para que los procesos de protección institucional al derecho a la educación comprendan todos los derechos que deben cobijarse y protegerse dentro del ejercicio de la educación.

## CONCLUSIONES

Las facultades de derecho forman para la aplicación de los elementos del ordenamiento jurídico a unos casos particulares en los escenarios de litigio o dentro de la administración de justicia, esto implica una concepción de la realidad en función de la norma dentro del proceso de formación e instrucción en derecho, lo que evidencia la falta de reconocimiento de las estructuras de desigualdad que se encuentran en el escenario de la administración de justicia y que para este caso de estudio, se evidencian en las diferentes tipologías de violencias basadas en género.

La perspectiva de género que hoy se desarrolla en la administración de justicia debe ser un elemento educativo dentro de las facultades de derecho. Por medio del lenguaje legal y de los discursos sostenidos en él, se configuran las relaciones sociales dentro de la estructura de la administración de justicia de futuros profesionales en el derecho, es por ello, que el enfoque de género dentro de la formación en las facultades de derecho puede articular de este discurso los preconceptos sexistas que sostienen la desigualdad de género.

La construcción de una sociedad equitativa inicia también con la proliferación de discursos dentro de los profesionales en derecho que conozcan la dignidad y titularidad de derechos que envuelven a las mujeres como sujetos sociales y la importancia de la discriminación positiva y el desarrollo de herramientas para las garantías de estos derechos a la hora de establecer un Estado social de derecho<sup>331</sup>.

---

331 OSCAR ALEXANDER PARADA BALLESTEROS. “La necesidad urgente del enfoque de género en los consultorios jurídicos”, *Justicia*, vol. 26, n.º 40, 2021, pp. 158 a 167, disponible en [<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/5259>].

Es por ello, que desde esta investigación se extienden las siguientes recomendaciones para ahondar en la discusión del género en clave de la educación jurídica y la pedagogía social en materia de derechos:

- i. Establecer una revisión crítica a los procesos de reconocimiento de las normas, comprendiendo que la enseñanza de los precedentes normativos frente al reconocimiento de los derechos de las mujeres debe entender que a la protección constitucional y legal de las mujeres preceden movimientos sociales que a partir del activismo político hicieron posibles muchos de los procesos que dentro del ordenamiento jurídico reconocen a las mujeres como sujeto de derecho, lo que implica una existencia de una memoria histórica de las luchas de las mujeres y un reconocimiento al desarrollo jurídico normativo con la concepción de otros elementos sociales como las luchas políticas y las dinámicas macrosociales.
- ii. Comprender el ejercicio de la administración de justicia más allá de lo estructural para construir una visión desde las condiciones reales y no solo desde los procedimientos, que establezca una sensibilidad institucional garantista para la no revictimización de las denunciantes y la promoción de las denuncias desde una confianza en el sistema judicial.
- iii. Reconocer las propias limitantes de los procesos de la jurisdicción ordinaria frente a las violencias basadas en género desde la dificultad en la tipificación de conductas que representa una realidad violenta para las víctimas, pero que a la hora de la adecuación típica no son encuadradas en conductas constituyentes de las diversas clases de estas violencias.
- iv. Evaluar la necesidad de una pedagogía jurídica hacia una visión comunitaria y no solo academicista que comprenda el rol transformador de la ciencia jurídica y la labor social que reviste cualquier ejercicio dentro de la rama judicial en las

garantías al acceso a justicia en las mujeres, buscando una proximidad entre abogados y abogadas con los funcionarios del sistema de administración de justicia frente a los casos de violencias basadas en género.

- v. Propiciar espacios de activismo político y social que permitan una apropiación mayor del conocimiento y lenguaje jurídico normativo en cualquier esfera por cualquier tipo de actor social, comprendiendo la importancia de la lucha jurídico-legal en las agendas feministas y que la denuncia representa una herramienta de reivindicación histórica a las luchas de las mujeres.

La apuesta a lo largo de esta investigación ha sido la de evidenciar el poder que tiene el derecho cuando es apropiado desde las pedagogías sociales a partir de los procesos de activismos feministas; la materialización del marco jurídico a la protección de los derechos de las mujeres depende en gran medida de la proximidad que tienen las luchas de género al escenario jurídico y legal. Por todo esto, es necesario crear herramientas emancipatorias dentro de la enseñanza del derecho y los escenarios de pedagogía jurídica de todos los discursos que repliquen la violencia patriarcal estructural para la creación de una realidad donde el derecho salga de las sentencias y de las facultades y tome vida a partir de los procesos sociales.

## REFERENCIAS

COHEN, LUCY M. "Cuarto Congreso Internacional Femenino. Bogotá, 1930", en *Colombianas en la vanguardia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2001, pp. 66 a 124.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIA Y DESARROLLO. *La administración de justicia con perspectiva de género y el marco legal de protección en Colombia*, Bogotá, Observatorio de Derechos Humanos y Paz, 2018.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA

Sentencia C-776 de 29 de septiembre de 2010, M. P.: JORGE IVÁN PALACIO PALACIO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-776-10.htm>].

Sentencia T-973 de 15 de diciembre de 2011, M. P.: GABRIEL EDUARDO MENDOZA MARTELO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-973-11.htm>].

Sentencia T-878 de 18 de noviembre de 2014, M. P.: JORGE IVÁN PALACIO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-878-14.htm>].

Sentencia T-967 de 15 de diciembre de 2014, M. P.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-967-14.htm>].

Sentencia T-012 de 22 de enero de 2016, M. P.: LUIS ERNESTO VARGAS SILVA, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-012-16.htm>].

Sentencia T-590 de 21 de septiembre de 2017, M. P.: ALBERTO ROJAS RIOS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-590-17.htm>].

Sentencia T-239 de 26 de junio de 2018, M. P.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/t-239-18.htm>].

CUERVO ECHEVERRI, VIVIANA. “Feminicidio, impunidad o seguridad jurídica en la política criminal colombiana”, *Verba Iuris*, n.º 37, 2017, pp. 109 a 118, disponible en [<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/1027>].

Decreto 2820 de 30 de diciembre de 1974, “Por el cual se otorgan iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones”, *Diario Oficial* n.º 34.327, del 2 de junio de 1975, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1493529>].

Decreto 4463 de 25 de noviembre de 2011, “Por medio del cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008”, *Diario Oficial* n.º 48.264, del 25 de noviembre de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1546582>].

Decreto 1427 de 29 de agosto de 2017, “Por el cual se modifica la estructura orgánica y se determinan las funciones de las dependencias del Ministerio de Justicia y del Derecho”, *Diario Oficial* n.º 50.340, del 29 de agosto de 2017, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033174>].

DÍAZ CASTAÑEDA, MAIRA ALEJANDRA. “Movimiento feminista en Bogotá: retos y transformaciones de la cuarentena obligatoria en la coyuntura del COVID-19” (tesis de pregrado), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2021, disponible en [<https://repository.javeriana.edu.co/items/a19611c3-499f-4578-a221-5fd0ffd49768>].

GUZMÁN RODRÍGUEZ, DIANA ESTHER y SYLVIA CRISTINA PRIETO DÁVILA. *Acceso a la justicia: mujeres, conflicto armado y justicia*, Bogotá, Dejusticia, 2013, disponible en [<https://www.dejusticia.org/publication/acceso-a-la-justicia-mujeres-conflicto-armado-y-justicia/>].

HERNÁNDEZ GARCÍA, LUCÍA. “El fallo histórico del aborto y la necesidad de regular por fuera del ámbito penal”, *Ámbito Jurídico*, 8 de marzo de 2022, disponible en [<https://www.ambitojuridico.com/noticias/analisis/constitucional-y-derechos-humanos/el-fallo-historico-del-aborto-y-la-necesidad-de>].

HOYOS PULIDO, CAMILA ALEJANDRA. “El precedente judicial en el sistema jurídico colombiano respecto a los delitos sexuales cometidos contra mujeres”, en CORPORACIÓN HUMANAS. *Aportes para el acceso a la justicia de las mujeres*, Bogotá, Corporación Humanas, 2011, pp. 91 a 136, disponible en [[https://humanas.org.co/formacionconhumanas/wp-content/uploads/2022/10/Aportes-para-el-acceso-a-la-justicia-de-las-mujeres-en-Colombia-Corporacion-Humanas-2011\\_.pdf](https://humanas.org.co/formacionconhumanas/wp-content/uploads/2022/10/Aportes-para-el-acceso-a-la-justicia-de-las-mujeres-en-Colombia-Corporacion-Humanas-2011_.pdf)].

KENNEDY, DUNCAN. “La educación legal como preparación para la jerarquía”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 2, n.º 3, 2004, pp. 117 a 147, disponible en [<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/33804>].

LAMUS CANAVATE, DORIS. “La trasgresión de la cultura patriarcal: movilización feminista en Colombia (1975-1995)”, *La Manzana de la Discordia*, vol. 4, n.º 2, 2009, pp. 71 a 85, disponible en [[https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la\\_manzana\\_de\\_la\\_discordia/article/view/1453](https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1453)].

LAMUS CANAVATE, DORIS. “Movimiento feminista o Movimiento de mujeres en Colombia”, *Temas Socio-Jurídicos*, vol. 27, n.º 57, 2011, pp. 121 a 132, disponible en [<https://revistas.unab.edu.co/index.php/sociojuridico/article/view/1321>].

Ley 248 de 29 de diciembre de 1995, “Por la cual se aprueba la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994”, *Diario Oficial* n.º 42.171, del 29 de diciembre de 1995, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1656824>].

Ley 575 de 9 de febrero de 2000, “Por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996”, *Diario Oficial* n.º 43.889, del 11 de febrero de 2000, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1662775>].

Ley 1010 de 23 de enero de 2006, “Por medio de la cual se adoptan medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo”, *Diario Oficial* n.º 46.160, del 23 de enero de 2006, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30044240>].

Ley 1009 de 23 de enero de 2006, “Por medio de la cual se crea con carácter permanente el Observatorio de Asuntos de Género”, *Diario Oficial* n.º 46.160, del 23 de enero de 2006, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672662>].

Ley 1257 de 4 de diciembre de 2008, “Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 47.193, del 4 de diciembre de 2008, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676263>].

Ley 1434 de 6 de enero de 2011, “Por la cual se modifica y adiciona la Ley 5ª de 1992, se crea la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer del Congreso de la República de Colombia y se dictan otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 47.944, del 6 de enero de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1680075>].

MACKINNON, CATHARINE. *Women’s lives, men’s laws*, Cambridge, Harvard University Press, 2007.

MANTILLA FALCÓN, JULISSA. “La importancia de la aplicación del enfoque de género al derecho: asumiendo nuevos retos”, *THEMIS Revista de Derecho*, n.º 63, 2013, pp. 131 a 146, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/8994>].

MILA MALDONADO, FRANK LUIS; KARLA AYERIM YÁNEZ YÁNEZ y JORGE DAVID MANTILLA SALGADO. “Una aproximación a la metodología de la investigación jurídica”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 8, n.º 2, 2021, pp. 81 a 96, disponible en [<https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/60341>].

MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. “Información de los grupos de investigación registrados en la Plataforma ScienTI - Colombia, avalados por una Institución, reconocidos y clasificados”, 2021, disponible en [<https://www.datos.gov.co/Ciencia-Tecnolog-a-e-Innovaci-n/Grupos-de-Investigaci-n-Reconocidos/hrhc-c4wu/data>].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “Consulta de Programas - Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia”, disponible en [<https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>].

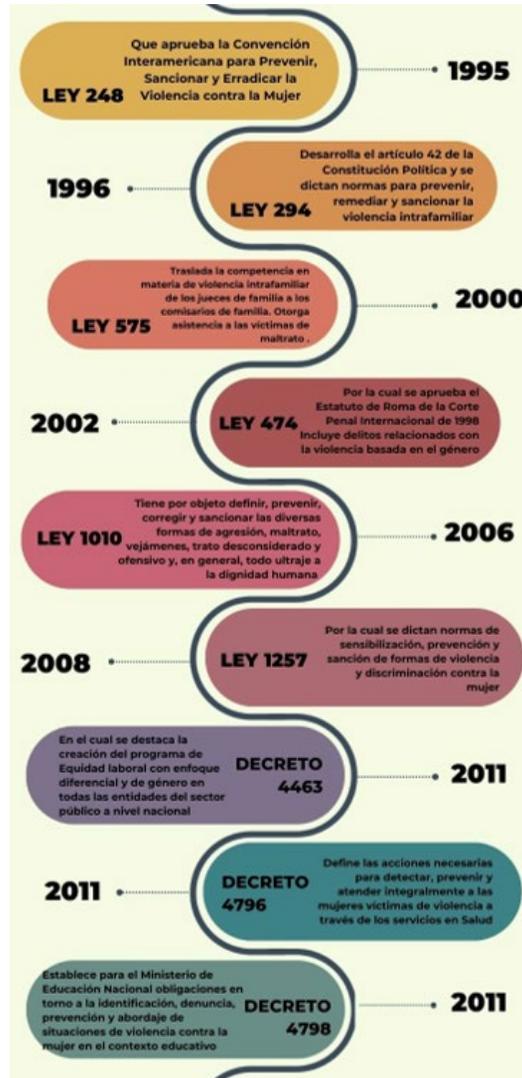
MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Resolución n.º 0611 de 5 de julio de 2018, “Por la cual se crean unos Grupos Internos de Trabajo en la Dirección de Justicia Formal del Viceministerio de Promoción de la Justicia, se establecen sus funciones y las de sus coordinadores”, disponible en [[https://www.minjusticia.gov.co/normatividad-co/Resoluciones/Resolucion\\_0611\\_del\\_5\\_de\\_julio\\_del\\_2018.pdf](https://www.minjusticia.gov.co/normatividad-co/Resoluciones/Resolucion_0611_del_5_de_julio_del_2018.pdf)].

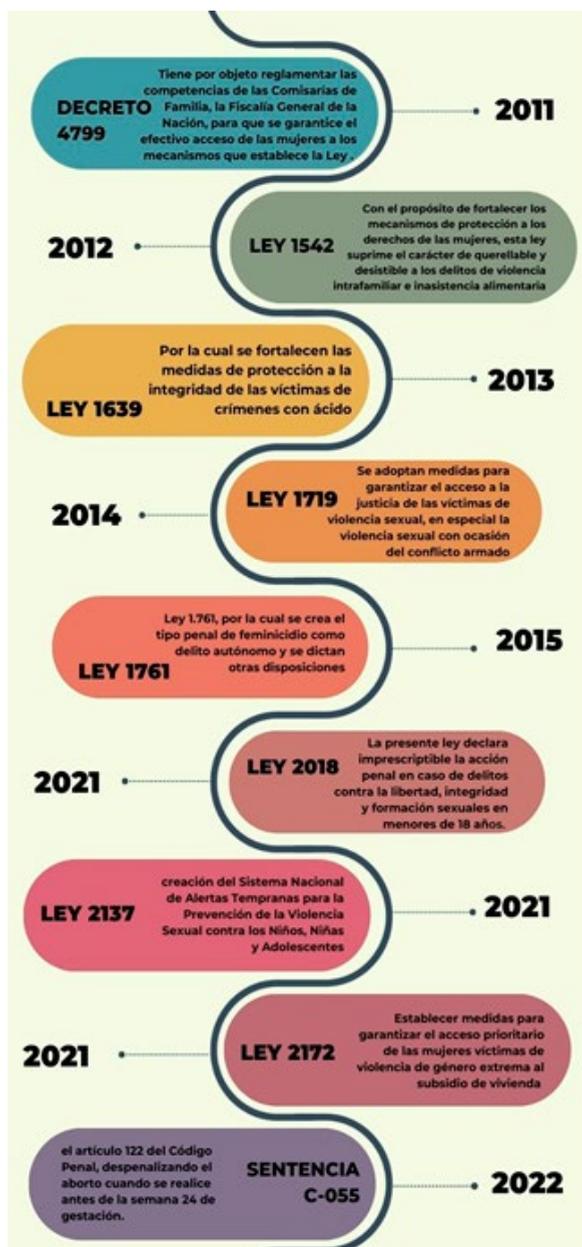
- PACHÓN MONTAÑEZ, NICHOLL VALERIA. “¿Protocolos de atención o rutas de acción?: una respuesta integral al acoso sexual en las universidades desde los mecanismos de protección institucional”, en MARICELY CORZO MORALES, VÍCTOR MANUEL DÍAZ SOTO y FERNANDO AUGUSTO MONTEJO ÁNGEL (comps.). *Foro por la vida. Mujeres, inclusión y educación*, Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2020, pp. 115 a 130, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/c250aca0-c531-471d-be06-021b69e7b80e>].
- PACHÓN MONTAÑEZ, NICHOLL VALERIA. “La encrucijada de la virtualidad en la educación superior frente al problema multidimensional de las violencias basadas en género”, *IUTSA*, n.º 55, 2021, disponible en [<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/iusta/article/view/6856>].
- PACHON MONTAÑEZ, NICHOLL VALERIA. “Protocolos de atención y prevención de violencias basadas en género en las instituciones de educación superior” (trabajo de grado), Bogotá, Universidad Católica de Colombia, 2021, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/3f62164c-e718-48f6-b8db-339e2f230f33>].
- PARADA BALLESTEROS, OSCAR ALEXANDER. “La necesidad urgente del enfoque de género en los consultorios jurídicos”, *Justicia*, vol. 26, n.º 40, 2021, pp. 158 a 167, disponible en [<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/5259>].
- PICCONE, MARÍA VERÓNICA. “Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía”, en *Actas del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica “La sociología jurídica frente a los procesos de reforma en América Latina”*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 5, 6 y 7 de setiembre de 2018, pp. 1.051 a 1.063, disponible en [[https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/178035/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/178035/Documento_completo.pdf?sequence=1)].
- RODRÍGUEZ PEÑARANDA, MARÍA LUISA. “El debido proceso con enfoque de género en Colombia”, *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de la Rioja (REDUR)*, n.º 16, 2018, pp. 121 a 142, disponible en [<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/redur/article/view/4232>].

- ROMERO ACEVEDO, TATIANA y KATHERINE FORERO SANABRIA. *Cartilla Género*, Bogotá, Ministerio de Justicia y del Derecho, Gobierno de Colombia, s. f., disponible en [[https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)].
- SÁNCHEZ MEJÍA, ASTRID LILIANA. “Educación jurídica y género: ¿una asignatura pendiente?”, *Ámbito Jurídico*, 8 de marzo de 2022, disponible en [<https://www.ambitojuridico.com/noticias/academia/educacion-juridica-y-genero-una-asignatura-pendiente>].
- SENTIIDO. “Feminismo en Colombia: una historia de triunfos y tensiones”, 6 de octubre de 2017, disponible en [<https://sentiido.com/feminismo-en-colombia-una-historia-de-triunfos-y-tensiones>].
- SERRANO GALVIS, ANA. “Las mujeres como sujetos políticos durante la independencia de la Nueva Granada”, *Memoria y Sociedad*, vol. 20, n.º 40, 2016, pp. 101 a 119, disponible en [<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/15700>].
- TUPIANI L., MARÍA VICTORIA. “María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo xx”, *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 3, n.º 5, 2014, pp. 147 a 165, disponible en [[https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/article/view/945](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/945)].
- WILLS OBREGÓN, MARIA EMMA. “Las trayectorias femeninas y feministas hacia lo público en Colombia (1970-2000) ¿Inclusión sin representación?” (tesis de doctorado), Austin, The University of Texas, 2004, disponible en [[https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/8214/7209/1239/trayectorias\\_feministas\\_Wills.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/8214/7209/1239/trayectorias_feministas_Wills.pdf)].

## ANEXOS

### ANEXO I. ESQUEMA I. “DESARROLLO JURÍDICO NORMATIVO DEL MARCO DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES P1”





## II. "GUÍA JURÍDICA BÁSICA PARA DENUNCIANTES, TEJIDO DE EQUIDAD"

### *- Delitos frecuentes en la VBG y cómo denunciarlos*

#### Lenguaje jurídico de las violencias patriarcales

En el ejercicio de activismo feminista y/o universitario podemos identificar con mayor facilidad las violencias basadas en género -VBG- sin embargo, el sistema jurídico que acoge nuestras denuncias parece hablar un idioma distinto y en ocasiones inentendible. Está es una guía básica ejemplificada de la Ley 599 del 2000 con algunos de los delitos más recurrentes en la violencia patriarcal con la que buscamos facilitar el entendimiento del contenido de las normas que utilizan los funcionarios judiciales a la hora de atender nuestras denuncias, cada tipo/delito presenta una mayor complejidad ya que su aplicación se da en virtud a que se cumplan las conductas que hemos subrayado en cada uno de los artículos, si tienes dudas te recomendamos acudir a los contactos facilitados en las guías adicionales que hemos entregado.

Caso	Delito o tipo penal
Están excluyendo injustificadamente a una mujer de un espacio/clase/taller de la universidad o están persiguiendo /saboteando / estigmatizando a compañeras en su ejercicio de activismo político	<p><i>Artículo 134A. Delito o tipo penal actos de discriminación.</i> El que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de su raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes.</p> <p><i>Artículo 134B. Hostigamiento.</i> El que promueva o instigue actos, conductas o comportamientos constitutivos de hostigamiento, orientados a causarle daño físico o moral a una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, por razón de su raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual o discapacidad y demás razones de discriminación, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes.</p>

<p>Mi amiga tiene un novio que no la deja salir de la casa y la mantiene encerrada</p>	<p><i>Artículo 168. Secuestro simple.</i> El que, con propósitos distintos a los previstos en el artículo siguiente, arrebate, sustraiga, retenga u ocultea una persona, incurrirá en prisión de ciento noventa y dos (192) a trescientos sesenta (360) meses y multa de ochocientos (800) a mil quinientos (1.500) salarios mínimos legales mensuales vigentes.</p>
<p>Me forzaron físicamente / me lastimaron/me ataron / me inmovilizaron y me penetraron sin mi consentimiento</p>	<p><i>Artículo 205. Acceso carnal violento.</i> El que realice acceso carnal con otra persona mediante violencia, incurrirá en prisión de doce (12) a veinte (20) años. *Nota: La penetración puede ser por boca, ano o vagina. No se puede entender penetración únicamente la que se realiza con el pene sino toda invasión en las cavidades mencionadas con las extremidades o con un objeto. Lo describe la misma norma así: "Artículo 212. Acceso carnal. Para los efectos de las conductas descritas en los capítulos anteriores, se entenderá por acceso carnal la penetración del miembro viril por vía anal, vaginal u oral, así como penetración vaginal o anal de cualquier otra parte del cuerpo humano u otro objeto".</p>
<p>Me forzaron físicamente /me lastimaron / me ataron / me inmovilizaron a tocar / masturbar / manipular el cuerpo de alguien más o soportar que se frotaran y/o masturbaran a mi lado</p>	<p><i>Artículo 206. Acto sexual violento.</i> El que realice en otra persona acto sexual diverso al acceso carnal mediante violencia incurrirá en prisión de ocho (8) a dieciséis (16) años. *Nota: El acto sexual es toda conducta distinta a la penetración que busque satisfacer los deseos sexuales del agresor como los tocamientos, frotación a genitales y/o senos, manipulación de zonas erógenas, besos no consentidos en rostro y cuerpo, arrinconar, etc.</p>
<p>Me drogaron / emborracharon* (no consumí voluntariamente las sustancias) y me desperté sin ropa y/o con indicios de que me tocaron / penetraron y no recuerdo nada</p>	<p><i>Artículo 207. Acceso carnal o acto sexual en persona puesta en incapacidad de resistir.</i> El que realice acceso carnal con persona a la cual haya puesto en incapacidad de resistir o en estado de inconsciencia, o en condiciones de inferioridad síquica que le impidan comprender la relación sexual o dar su consentimiento, incurrirá en prisión de doce (12) a veinte (20) años. Si se ejecuta acto sexual diverso del acceso carnal, la pena será de ocho (8) a dieciséis (16) años.</p>

<p>Me drogué / emborraché* (consumí voluntariamente las sustancias) y me desperté sin ropa y/o con indicios de que me tocaron / penetraron y no recuerdo nada</p>	<p><i>Artículo 210. Acceso carnal o acto sexual abusivos con incapaz de resistir.</i> El que acceda carnalmente a persona en estado de inconsciencia, o que padezca trastorno mental o que esté en incapacidad de resistir, incurrirá en prisión de doce (12) a veinte (20) años. Si no se realizare el acceso, sino actos sexuales diversos de él, la pena será de ocho (8) a dieciséis (16) años.</p>
<p>Alguien lleva semanas hostigándome para que tengamos contacto sexual con palabras, mensajes, acorralándome o chantajeándome</p>	<p><i>Artículo 210-A. Acoso sexual.</i> El que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona, incurrirá en prisión de uno (1) a tres (3) años. *Nota: Para el sistema judicial estos actos deben ser reiterados, esto quiere decir varias conductas en momentos distintos en las que el agresor se muestre insistente.</p>
<p>Mi expareja está difundiendo en redes información para desprestigiar me en la que me descalifica</p> <p>Un excompañero sexual está difundiendo en redes mis fotos íntimas</p>	<p><i>Artículo 220. Injuria.</i> El que haga a otra persona imputaciones deshonorosas, incurrirá en prisión de dieciséis (16) a cincuenta y cuatro (54) meses y multa de trece puntos treinta y tres (13,33) a mil quinientos (1.500) salarios mínimos legales mensuales vigentes. *Nota: Desafortunadamente para el sistema judicial estos casos son análogos, la Corte Suprema de Justicia considera como imputaciones deshonorosas todas las declaraciones que tengan la real capacidad de menoscabar la honra y el honor de la víctima. Por lo que la difusión masiva de información descalificativa y la difusión de fotos íntimas son contempladas en la misma categoría.</p>
<p>Un hombre me tocó y/o besó sin mi consentimiento, me nalgueó en la calle, se frotó contra mí o se masturbó en mi presencia sin que mediara la violencia / amenaza</p>	<p><i>Artículo 226. Injuria por vías de hecho.</i> En la misma pena prevista en el artículo 220 incurrirá el que por vías de hecho agravió a otra persona. *Nota: Esto quiere decir que todo acto sexual que no haya sido mediante amenaza/ violencia/ aprovechando la indefensión o poniendo en dicho.</p>

<p>Mi pareja me golpeó / acuchilló / ahorcó / me arrojó objetos y me causó daños físicos y psicológicos</p>	<p><i>Artículo 111. Lesiones.</i> El que cause a otro daño en el cuerpo o en la salud, incurrirá en las sanciones establecidas en los artículos 112 a 116.</p> <p>*Nota: Más allá de las penas a este delito, creemos necesario que daños comprenden las lesiones personales y que implican, para ello describiremos cada una de las afectaciones que se pueden dar en virtud de una lesión;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Incapacidad para trabajar o enfermedad: Toda lesión valorada por medicina legal que certifique que la lesión provocada impide el normal desarrollo de las actividades laborales o escolares de la víctima.</li><li>- Deformidad: Alteración fisionómica perceptible a causa de la agresión; estas pueden ser transitorias como los hematomas y moretones o permanentes como las cicatrices.</li><li>- Perturbación funcional: Toda afectación a la función organiza de los órganos y/o partes del cuerpo, puede ser transitoria o permanente.</li><li>- Perturbación psíquica: Daño a la salud mental causando alteraciones en el comportamiento habitual de manera transitoria o permanente.</li><li>- Perdida anatómica o funcional de un órgano o miembro: Cesación absoluta del funcionamiento orgánico de órganos partes del cuerpo de la víctima.</li><li>- Parto o aborto preterintencional: Cuando se trate de una víctima en estado de embarazo y a causa de la agresión a la víctima le sobreviniere un parto prematuro u ocasionara un aborto.</li></ul>
---	--

Creemos que el sistema jurídico actual carece de garantías suficientes para proteger efectivamente el derecho de las mujeres denunciantes, la Fiscalía General de la Nación así como los demás funcionarios judiciales están en el deber de actuar acorde al “Protocolo de Investigación de Violencia Sexual”<sup>332</sup> implementando un enfoque de género interseccional para todos los actos dentro de la investigación penal y la atención a víctimas; Sin embargo, reconocemos las dificultades institucionales para acceder a una atención integral, por ello creemos importante implementar herramientas de formación jurídica básica para que las mujeres no sigamos siendo revictimizadas por un proceso penal que se nos presenta como ajeno e incomprensible.

*¡Ante las estructuras jurídico-legales patriarcales,  
educación jurídica feminista y popular!*

---

332 Este Protocolo fue adoptado por la Fiscalía General de la Nación mediante la Resolución 01774 del 14 de junio de 2016.



**SEGUNDA PARTE**

**REPENSANDO EL DERECHO  
PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**



**CAPÍTULO OCTAVO**  
**ACCIÓN SOCIAL Y DERECHO: UNA MIRADA A LA**  
**INTERRELACIÓN ENTRE NORMA Y DIVERGENCIA<sup>333</sup>**

MISAEAL TIRADO ACERO<sup>334</sup>

INTRODUCCIÓN

Por acción social se entiende toda conducta dotada de sentido por quienes la realizan, teniendo la capacidad de alterar el comportamiento de otros con base en la afectación que la misma acción constituye; aunque, como explicitara MAX WEBER<sup>335</sup>, no toda acción es una acción social, y tampoco toda acción social refleja de manera directa la acción de otros o la influencia que puede ser ejercida en la interacción. En palabras de GERMÁN SILVA, la acción social es “una conducta, actuación, acto o comportamiento humano, pero

---

333 Proyecto de Investigación IMP-DER-3401 “Género y seguridad”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

334 Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con posgrados en Economía y Evaluación Social de Proyectos de la Universidad de los Andes. Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia. Posdoctor en Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Docente de carrera de la Universidad Militar Nueva Granada. Investigador adscrito al Grupo “Red de Estudios Sociojurídicos y Políticas Públicas –RESCYPP–”. Par evaluador de MINCIENCIAS. Par CNA. Miembro CONACES Sala de Administración de Empresas y Derecho. Consultor de Naciones Unidas. E-mail [[misael.tirado@unimilitar.edu.co](mailto:misael.tirado@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-1840-1702>].

335 MAX WEBER. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, Mexico, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 6.

que además tiene un sentido significativo para otros, es decir, que les comunica a otros un contenido o un sentido, razón por la cual recibe el apelativo de social”<sup>336</sup>.

Desde la sociología, el desarrollo de este concepto ha procurado la comprensión y explicación de múltiples fenómenos de índole social, sirviendo como herramienta para la comprensión de la conducta humana, de la posibilidad de la desviación social y de la necesidad de intervención normativa en virtud de consecuentes afectaciones negativas para quien actúa y para otras personas, siendo la acción social un constructo teórico inacabado y moldeable, resultado de la complejidad social. Dependiendo de en donde cimiente su validez, la norma puede ser social o jurídica, lo que deriva en la existencia de una intrincada relación entre la desviación social y la norma.

De manera que, en la vida cotidiana, la sanción ante lo que una sociedad determine como desviación social puede ser de carácter legal o social. Así mismo, la relación entre la norma jurídica y la norma social puede ser complementaria, lo jurídico legitima por ley lo que se rechaza socialmente, al tiempo que la sociedad puede imponer rechazo y exclusión. También puede ocurrir que la norma jurídica no esté acorde con la norma social, o viceversa, y que por ende, en la sociedad haya partes de la población –en distinta proporción– que mediante la aceptación legitime lo que jurídicamente se establece o que por rechazo no quieran acatarlo.

De igual manera puede ocurrir el choque contrario, en donde lo social –al menos en parte– acepte como validas realidades que jurídicamente resultan inaceptables. Ya que este entramado de sentidos, legitimaciones y pugnas reitera que no todo lo que se contrapone a la norma –bien social, bien jurídica– pueda ser entendido como desviación, se hace necesario hablar, además, de la divergencia; es decir, de aquellas realidades que presentan acciones sociales contestatarias basada también en la protección del derecho, porque se anclan en elementos que, aunque puedan ser desconocidos en su

---

336 GERMÁN SILVA GARCÍA. *Criminología: teoría sociológica del delito*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2013, disponible en [<https://libroselectronicos.ilae.edu.co/index.php/ilae/catalog/book/167>], p. 97.

validez jurídica, son de gran valía para actores sociales que propenden por posicionar su legitimidad también en las instancias legales.

De allí pues, que el objetivo del presente escrito sea el de abordar la interrelación existente entre acción social, derecho y divergencia, con miras a comprender el funcionamiento, construcción y desarrollo de estas, así como las diferentes formas de aproximación desde la teoría socio-jurídica y los modos en que se retroalimentan en los procesos de criminalización y sanción de la divergencia. Aproximación que se realiza a partir de la siguiente pregunta: ¿qué relación existe entre acción social y la divergencia frente a la sanción de determinadas conductas por parte de los sistemas normativos tanto sociales como jurídicos?

Así, se parte de la hipótesis de que la relación existente entre divergencia, acción social y derecho es necesariamente de interdependencia, en tanto que la acción social es el lugar primigenio de partida para la conceptualización y construcción de las conductas que han de ser sancionadas –social o jurídicamente– y, a su vez, constituye el requisito *sine qua non* para el establecimiento de pautas normativas de control social o judicial que permitan el sostenimiento de lo que se considera de mayor valía, lo que se concibe como aceptable y deseado para la sociedad en la que se enmarca la norma en sus diferentes dimensiones.

Para el desarrollo propuesto, se parte de una conceptualización de la acción social desde lo histórico para dar lugar a la revisión de las interrelaciones existentes entre este concepto y lo jurídico, terminando por abordar esta a la luz del concepto de la divergencia y su importancia en los procesos de criminalización y prosecución de las conductas que escapan a los límites de comportamiento demarcados por la sociedad.

## I. ACCIÓN SOCIAL COMO CONCEPTO: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SUS ELEMENTOS

Si bien la categoría de acción social se corresponde con un constructo teórico insigne de la sociología, que encuentra en el trabajo de MAX WEBER su forma inicial como elemento central para la comprensión de una sociedad, debe reconocerse que la conceptualización de la acción halla bases ya desde la antigua Grecia, donde ARISTÓTELES la situó, en tanto objeto de conocimiento práctico, como “el uso activo de la razón dirigida a la consecución del bien del hombre”<sup>337</sup>; siendo esta una marca subjetiva, un resultado derivado de la capacidad humana de decidir y dirigir su vida en común hacia la búsqueda del vivir bien, hacia la felicidad<sup>338</sup>.

En un desarrollo posterior se encuentra la concepción de acción humana de HOBBS, para quien esta se halla ligada a la búsqueda de poder en íntima relación con la fuerza y el fraude<sup>339</sup>; de ahí el que el estado de naturaleza, que lleva a los hombres a buscar dominar unos sobre otros, halle su límite en la existencia de un estado que civilice, mediante un orden que garantice la moral colectiva estableciendo lo que se acepta y lo que no, así como la necesaria represión cuando se transgrede dicho orden; de ahí la imperiosa necesidad de ceder la libertad a cambio de la seguridad<sup>340</sup>. En este sentido, es posible afirmar que para HOBBS la acción humana se circunscribe a las pasiones que la orientan, encontrándose estas únicamente limitadas por el Estado como ente supremo y depositario del control

---

337 ÁNGELES LÓPEZ MORENO. “La teoría de la acción social en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas”, *Foro. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época*, n.º 1, 2005, disponible en [<https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/view/FORO0505110179A>], p. 179.

338 HERNÁN BORISONIK. “Pensando el trabajo a través de Aristóteles”, *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, n.º 12, 2011, disponible en [<https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/248529>], p. 3.

339 LÓPEZ MORENO. “La teoría de la acción social en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas”, cit., p. 181.

340 THOMAS HOBBS. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1980, pp. 47 a 50.

absoluto sobre los hombres<sup>341</sup>, al establecerse a sí mismo como monopolizador legítimo de la fuerza.

Por su parte LOCKE verá en la asociación el potencial del Estado, dejando la cara represiva del mismo como último recurso, por cuanto para este filósofo, la acción humana se cimienta en la capacidad de cada persona no solo de “lograr racionalmente sus fines, sino también la de sacrificar los intereses inmediatos a favor de objetivos más generales”<sup>342</sup>. Así, LOCKE reconoce a los individuos en tanto seres racionales y libres al interior del Estado, quienes eligen sus fines en la acción<sup>343</sup>. En un sentido similar, BENTHAM fundamenta su teoría de la acción en el placer y la huida del sufrimiento, en torno a los cuales es posible valorar el comportamiento de los individuos como buenos o malos, delimitándose de esta manera las causas y efectos de sus acciones, de allí que la utilidad se corresponda con la búsqueda del placer, no solo individual sino también social<sup>344</sup>.

Ya en el pensamiento de MARX, se encuentran dos distinciones que darán lugar a dos tipos de acción: individual y social. Esta última ligada a la capacidad transformadora que el autor veía en el retorno a lo humano, un retorno que solo se hace posible por la vía de romper con la enajenación y la autoenajenación. Entonces, la acción humana en MARX se refiere a la actividad vital, esa actividad que dota de vida, que la produce y que en los seres humanos destaca por su posibilidad de actuar de manera libre y consciente, siendo esta su carácter como especie y la fuente de la realización de ser<sup>345</sup>. Aquí, lo humano refiere siempre a lo social toda vez que “lo que quiere decir MARX al referirse al ‘carácter de la especie’ es la esencia de lo huma-

---

341 Ídem.

342 LÓPEZ MORENO. “La teoría de la acción social en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas”, cit., p. 181.

343 JOHN LOCKE. *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1941, p. 4.

344 JEREMY BENTHAM. *An introduction to the principles of morals and legislation*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

345 ERICH FROMM. *Marx y su concepto del hombre*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 111.

no; lo que es universalmente humano, y lo que el hombre realiza, en el proceso de la historia, mediante la actividad productiva”<sup>346</sup>.

De modo que MARX concibe al hombre no solo desde su existencia “biológica y ‘sensible’, es decir el hombre que siente, que posee sexualidad, sino que lo ve como un ser eminentemente social, que se dirige hacia otros seres humanos y hacia la naturaleza, relación que es transformada por medio del trabajo”<sup>347</sup>, el cual es la actividad vital por excelencia cuando se da en condiciones de libertad y sin coerciones. El trabajo es, pues, la posibilidad de realización del *ser* en tanto humano que se halla cautivo de la sociedad y la clase a las que pertenece, al tiempo que son las que lo concretan<sup>348</sup>. Liberarse de esta cautividad será la tarea de la actividad social.

Se colige así que, para MARX, la acción social reviste una doble dimensión; por un lado, es la capacidad de movilización y transformación social de un pueblo y, por el otro, es el equivalente constitutivo de una mercancía determinada. Encontrándose siempre compuesta por tres elementos centrales al interior del constructo marxista: 1. La acción se constituye de una fuerza desigual de acuerdo con el caso; 2. La acción se corresponde con el accionar de una clase socioeconómica en lucha con otras; y 3. La acción burguesa es individual, en tanto la acción proletaria aglutinante es social, siempre y cuando los individuos sean conscientes de su existencia como clase<sup>349</sup>.

En otra línea de pensamiento, AUGUST COMTE, padre de la sociología moderna, defendía el concepto de acción como ejercicio del conglomerado humano sobre el entorno a través del actuar o la movilización de los agentes, dotado de la facultad, en un marco netamente positivista, de alterar el orden social establecido<sup>350</sup>; aunque

---

346 Ídem.

347 MISAE TIRADO ACERO. “La alienación en los escritos del joven Marx”, *Cuadernillos Avances*, n.º 9, 2005, p. 16.

348 FROMM. *Marx y su concepto del hombre*, cit., p. 7.

349 BRUNO LUTZ. “La acción social en la teoría sociológica: una aproximación”, *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, n.º 64, 2010, pp. 199 a 218, disponible en [<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/326>], p. 201.

350 Al respecto, menciona COMTE que: “... este natural temor, única objeción sería que sobre este punto merecería una verdadera discusión, resulta hoy, en la mayoría de los casos de buena fe, de una confusión irracional de la instrucción positiva, a la vez

siempre teniendo en cuenta que la acción humana está constreñida por las leyes establecidas y por ende debe ser orientada a mejorar la naturaleza individual y colectiva. De esta manera, COMTE destaca la relación directa que ha de existir entre la acción social y las leyes en las que se enmarca, por cuanto para él, el orden de la sociedad ha de ser el fin último de un estado realmente racional de la humanidad. Cabe resaltar que COMTE otorgaba la capacidad de transformación a las élites ilustradas y particularmente a la sociología, en la que veía la capacidad específica de “interpretar las leyes sociales y de desarrollar reformas para solventar los problemas del sistema”<sup>351</sup>.

En contraposición, HERBERT SPENCER dota a la acción social de un valor negativo en tanto capacidad transformadora, como resultado de la aplicación de paradigmas evolutivos al estudio de la sociedad y de la necesidad de minimizar la injerencia del Estado y de las leyes, dado que para SPENCER “la sociedad progresa hacia un estado moral ideal o perfecto”<sup>352</sup>, en el que la transformación es la consecuencia esperada de la evolución social y por ende intervenir en dicho proceso “natural” podía tener consecuencias negativas para la sociedades en las que se injiriera<sup>353</sup>.

Ya que SPENCER sostenía que la sobrevivencia de los individuos y sociedades más fuertes sería la ley prevalente reducía la intervención del Estado en los asuntos individuales, si acaso, a la protección de los conciudadanos y solo cuando fuere estrictamente necesario<sup>354</sup>. En SPENCER hay un cierto elogio a la acción individual, toda vez que en las sociedades evolucionadas la integración social se cimenta en “las relaciones contractuales voluntarias y, lo que resulta más importante aún, mediante una fuerte moral común. El papel

---

estética y científica, con la instrucción metafísica y literaria, única organizada ahora. Esta, en efecto, que, ya lo hemos reconocido, ejerce una acción social muy perturbadora en las clases ilustradas, se haría mucho más peligrosa si se la extendiera a los proletarios, en quienes desarrollaría, además del disgusto por las ocupaciones materiales, exorbitantes ambiciones”. AUGUSTE COMTE. *Discurso sobre el espíritu positivo*, JULIÁN MARÍAS (trad.), Madrid, Alianza, 2017, pp. 59 a 63.

351 GEORGE RITZER. *Teoría sociológica clásica*, Madrid, McGraw-Hill, 1983, p. 16.

352 *Ibíd.*, p. 38.

353 RITZER. *Teoría sociológica clásica*, cit., p. 37.

354 *Ibíd.*, p. 36.

del gobierno se limita a lo que las personas no deben hacer”<sup>355</sup>. De aquí, que la existencia de la ley jurídica queda limitada a la garantía de promover el curso evolutivo de las sociedades, ya que la sociedad, conformada por la gran masa como fuente de la acción social, no puede introducir modificaciones a los sistemas más allá de lo esperado, al ser tan solo una colectividad carente de autonomía<sup>356</sup>.

Por su parte, el aporte de EMILE DURKHEIM ve al derecho como el aparato mediante el que se ejerce la “acción social”, siendo esta un potencial de garantía de la necesaria integración social que la moral ha de sostener, a la vez que esta última se nutre de la primera<sup>357</sup>. Para DURKHEIM, será necesario entonces reconocer que las obligaciones impuestas por la sociedad toman siempre una forma jurídica, de manera que se teje una vinculación directa entre las dimensiones del derecho y las de la acción social<sup>358</sup>.

En DURKHEIM, esta relación entre la acción social y las formas jurídicas del derecho también entraña la relación entre solidaridad y moral, en donde la primera implica diferentes grados de interrelación entre los individuos y la segunda la posibilidad la integración de los individuos con la sociedad. Es aquí donde el autor destacará cómo, en las sociedades con una división social del trabajo marcada por la especialización, el que cada individuo encuentre mayor margen de libertad connota la necesaria interdependencia entre ellos; lo que refiere a la solidaridad orgánica, la cual responde las formas en que los individuos ganan mayor autonomía y al mismo tiempo la sociedad se mueve como unidad<sup>359</sup>.

La postura de DURKHEIM se sostenía en la aparente paradoja de que “el individuo necesitaba de una moralidad y un control externo para ser libre. Aunque se trata de una curiosa definición de la libertad”<sup>360</sup>. Así, la norma entra a representar lo que las sociedades quieren proteger al tiempo que demarca los márgenes de acción del

---

355 Ídem.

356 BRUNO LUTZ. “La acción social en la teoría sociológica: una aproximación”, cit., p. 203.

357 EMILE DURKHEIM. *La división del trabajo social*, México, Colofón, 2007, pp. 217 a 219.

358 *Ibíd.*, p. 219.

359 *Ibíd.*, p. 142.

360 RITZER. *Teoría sociológica clásica*, cit., p. 215.

individuo, una demarcación que le libera al dar cuenta de la posibilidad de su individualidad. La protección que la norma garantiza habla tanto de lo que las sociedades definen como sagrado, como de las sanciones que establecen ante su profanación, y en lo que la moral entraría a ser garante<sup>361</sup>. Esto es así porque, “la conciencia pública reprime todo acto que las ofende, mediante la vigilancia que ejerce sobre la conducta de los ciudadanos y las penas o castigos especiales de las que dispone”<sup>362</sup>.

Por su parte, WEBER, quien es considerado como el padre la teoría de la acción social, al hacer de esta un concepto central de su propuesta, alejándose de la teoría positiva, la entiende como la conducta dada entre individuos, en donde uno orienta el por qué y el para qué de su acción está orientado al sentido de la acción del otro u otros individuos con los que interactúa<sup>363</sup>.

Desde esta perspectiva, el derecho es un agente que se encuentra entrelazado en sus fines en la sociedad, en tanto sus prescripciones orientan y reorientan el objeto de sus desarrollos, así como la realidad hace necesarios giros en el ordenamiento jurídico que es materia propia del derecho, más si se tiene en cuenta que no se hace en sí mismo, sino por actores que no escapan a las construcciones subjetivas en el devenir social.

En la teoría weberiana, la acción social toma cuatro formas a saber: 1. La acción racional con arreglo a fines, entendida como la utilización de los medios técnicos con mira a alcanzar un fin racional; 2. Racional con arreglo a valores, en la cual se persigue un fin racional de acuerdo con principios o normas morales enmarcándose por tanto en la colectividad y en formaciones de índole religiosos,

---

361 Es de precisar que dicotomía sagrado-profano está presente en la vida de las sociedades en sí, no solo en lo relativo a la vida religiosa propiamente dicha. Extensible así, puede verse su aplicación al papel de la ley y el derecho retomando esta definición del autor: “Las cosas sagradas son aquellas que las interdicciones protegen y aíslan; las cosas profanas, aquellas a las cuales se aplican esas interdicciones y que deben mantenerse a distancia de las primeras”. Cfr. EMILE DURKHEIM. *Las formas elementales de la vida religiosa*, México, Colofón, 2001, p. 80.

362 EMILE DURKHEIM. *Las reglas del método sociológico*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 40.

363 WEBER. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, cit., pp. 5 y 6.

ético o ideológico; 3. La afectiva o emocional, netamente irracional y basada en emociones, que obedece a las pasiones individuales en contraposición a la acción enmarcada en la conducta en tanto constructo de la auto conciencia; y 4. La tradicional o propia de la conducta, en la cual, eliminado el componente racional de la conducta, el motivante es la norma o las practicas reiteradas de la sociedad<sup>364</sup>.

Aun cuando la sociología no tiene que ver solamente con la acción social y tampoco esta se superpone a otros datos que pueden ser igual de importantes para el análisis sociológico<sup>365</sup> –y, para el caso, para el sociojurídico–, en WEBER la acción social constituye la forma primigenia de la sociabilidad que permite a un individuo interrelacionarse con otros, siendo la interacción entre individuos, basada en la reciprocidad, la característica que hace que una conducta pase de ser mera acción a ser social. Con lo que WEBER enfatizará, además, la orientación del sentido de la acción puede referirse a acciones pasadas, presente o futuras del otro<sup>366</sup>.

Así, la acción social está temporalmente referida, pero para WEBER también será necesario identificar las construcciones históricas del sentido, por lo que se requiere precisar que, entre otras cosas, en la sociología comprensiva formaciones como el “Estado”, la “familia” o los “entes judiciales”, por ejemplo, “no son otra cosa que desarrollo y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan solo estas pueden ser sujetos de una acción

---

364 Dando cuenta de la sociedad como una relación social, y por ende una acción social, WEBER brindará una característica especial que puede tomar esta última y que tendrá también un desarrollo importante en la sociología jurídica y del derecho: se puede hablar de sociedad, la cual es una relación social, siempre que “la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una unión de intereses con igual motivación. La sociedad, de un modo típico, puede especialmente descansar (pero no únicamente) en un acuerdo o pacto racional, por declaración recíproca. Entonces la acción, cuando es racional, está orientada a) racionalmente con arreglo a valores: en méritos de la creencia en la propia vinculación; b) racionalmente con arreglo a fines: por la expectativa de la lealtad de la otra parte”. WEBER. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, cit., p. 33.

365 *Ibíd.*, p. 20.

366 *Ibíd.*, p. 18.

orientada por su sentido”<sup>367</sup>; con lo que la comprensión de los sentidos mentados de la acción social de quienes conforman o participan en tales formaciones sociales será central para la comprensión sociológica de estas realidades<sup>368</sup> y, por ende, del derecho en tanto acción social.

La teoría del sistema social de PARSONS se consolidó como un paradigma dominante –en especial en la llamada sociología de posguerra– que trascendió las fronteras estadounidenses, llegando a influenciar concepciones y desarrollos del derecho en diferentes países, verbigracia, Colombia. La acción social de PARSONS toma tres tipos de orientaciones: i) *catártica*, referida a las situaciones afectivas del individuo con la situación; ii) *cognitiva*, alusiva al conocimiento de la realidad afrontada; y iii) *evolutiva*, referida a la valoración del sujeto a fin de tomar una decisión<sup>369</sup>.

Así, en el modelo de PARSONS la acción social se perfila por los sistemas de personalidad, social y cultural. El primero hace referencia a las motivaciones del sujeto; mientras que el sistema social recae en la interacción social, dicta el *status* y el rol del individuo; y el sistema cultural incide en las pautas de comportamiento socialmente acordadas, siendo aquí donde la norma se produce y toma fuerza para orientar la acción social individual en el sistema social, con lo que la orientación de acción en PARSONS es el resultado de las relaciones de cooperación entre la cultura, la sociedad y la persona-

---

367 *Ibíd.*, p. 12.

368 Los aportes de los autores hasta aquí mencionados implican desarrollos muchos más amplios que excederían los propósitos del presente capítulo. Baste, por ahora, decir que la teoría social después de la Segunda Guerra Mundial significó un surgimiento de múltiples interpretaciones, debates, críticas o negaciones de los llamados autores clásicos, cuyas posturas siguen siendo retomadas aún hoy. En particular los aportes de DURKHEIM y WEBER derivaron en diferentes propuestas en la sociología moderna y contemporánea, de las que también se ha alimentado la sociología jurídica de formas variopintas. La amplitud de estas sociologías dibuja interpretaciones que convergen y divergen dependiendo de la manera en que desarrollen la relación acción social-derecho, pero se pueden identificar, al menos, dos posturas que llegaron a tomar especial relevancia en el desarrollo teórico posterior: TALCOTT PARSONS y ALFRED SCHÜTZ.

369 TALCOTT PARSONS. *La estructura de la acción social*, Madrid, Guadarrama, 1984, pp. 794 a 796.

lidad<sup>370</sup>, lo que resultará particularmente importante en el análisis parsoniano de la relación entre norma y acción social, así como de su producción en el sistema cultural.

En PARSONS, es en el sistema cultural donde se estructuran los símbolos compartidos que orientarán la acción social y delimitará lo que se acepta y se rechaza para ser realizado en el sistema social, de manera que en su acción social los individuos actúan desde su rol y orientan sus acciones a partir de, y en relación con, dichos símbolos compartidos en aras de garantizar la aceptación social. De ese sistema de símbolos compartidos desde el cual funciona la interacción, es a lo que el autor llamará tradición cultural, y esta última tiene una relación fundamental con la orientación normativa de la acción<sup>371</sup>. El sistema de símbolos compartidos da cuenta también de los significados que culturalmente se asocian al símbolo, lo que deriva en que la norma tenga asociadas significaciones reales para situaciones reales aún si estas no ocurren de manera completamente idéntica, pues lo que entrará a tener el lugar de valor, propio de lo simbólico, es lo que valida la norma.

Se requiere pues, de la existencia de convenciones que permitan a los actores reconocer el sistema simbólico de significados que culturalmente se le ha dado a una norma; sin estas convenciones, las expectativas de los actores, así como las expectativas de rol, requieren de la posibilidad de encontrarse en un orden compartido de significados que dé además el orden esperado –y con ello aceptado y rechazado socialmente– a la acción y por el cual esta hallará validez anclada en la tradición cultural, es decir, se requiere del marco de referencia cultural de la acción para dotarla de sentido<sup>372</sup>.

Retomando a WEBER, y también criticándolo, PARSONS define tres orientaciones de la acción, a saber: el uso, el interés y el orden legítimo, pero plantea la importancia de no dar mayor relevancia a la acción racional con arreglo a fines que la orientada a valores;

---

370 JOSEXTO BERIAIN. "Síntesis y reorientaciones", en JOSEXTO BERIAIN y JOSÉ ITURRIARTE (eds.). *Para comprender la teoría sociológica*, Navarra, Verbo Divino, 1988, p. 176.

371 TALCOTT PARSONS. *El sistema social*, Madrid, Alianza, 1999, p. 11.

372 Ídem.

toda vez que la acción social bien puede estar orientada por criterios de valor –que no refieren solo al sentido económico– que se gestan en tanto criterios de referencia compartidos entre los actores. El que los individuos actúen en consonancia con tales criterios dependerá, para PARSONS, tanto de la conveniencia –en la que sus intereses instrumentales responden a la polaridad conformidad-no conformidad–, como de la introyección –que da cuenta de la internalización de esos criterios referentes y que es relativamente independiente de la conformidad–<sup>373</sup>.

Así, la integración de los individuos a la sociedad de la cual hacen parte –y aquí retoma parcialmente a DURKHEIM– responde a la existencia de una estructura normativa pautada en valores desde la cual se establecen distintos órdenes que dan validez a la acción social. Existiendo para PARSONS cuatro dimensiones de la acción: la intelectual, la expresiva, la moral y la instrumental; mediadas siempre por la búsqueda de la sublimación de los deseos, en la adopción de conductas y objetivos aceptados por la colectividad de forma previa<sup>374</sup>. La no aceptación será la evidencia de la falta de validez dada a las acciones de los individuos y, por ende, la muestra de su no conformidad con los valores y normas compartidos.

Si para PARSONS el papel de la tradición cultural es el origen de la relación acción social-norma, la teoría de la acción de SCHÜTZ parte de entender que el sentido que atribuyen los actores a la acción se origina en la cotidianidad. Ya que la cotidianidad es un espacio que no es común a todos los actores, en dicho espacio cada persona actúa desde sus propias orientaciones y comprensiones de mundo, de acuerdo a sus planes y en consonancia con la importancia y significación asociados a estos<sup>375</sup>. Por tanto:

La acción se nutre de la interpretación subjetiva del sentido en la que el sujeto ocupa un espacio, una posición social, para la cual es necesario la comprensión de la acción social y el sentido que el actor

---

373 PARSONS. *El sistema social*, cit., p. 27.

374 LUTZ. “La acción social en la teoría sociológica: una aproximación”, cit., p. 211.

375 ALFRED SCHÜTZ. *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974, p. 22.

imprime a su acción, por ello la definición de la situación debe ser real, concreta, objetiva y con unos horizontes de acción relacionados, articulados, evidentes<sup>376</sup>.

Para SCHÜTZ, el mundo de lo cotidiano se consolida en una configuración de significaciones de la vida social en donde se interrelacionan múltiples sentidos dados a la acción, así como a la relación social –acá el autor retoma a WEBER–, dado que la acción y la relación social varía dependiendo del mundo de la vida en la que las personas se muevan, así como de las relaciones con los mundos de la vida de sus predecesores, de sus contemporáneos y de sus sucesores<sup>377</sup>. Y es en ese mundo de lo cotidiano, donde las relaciones con los demás se desarrollan desde la tipificación del sí mismo y del otro; es decir, desde marcos de referencia cuyo origen es social y es justamente por ser sociales que hallan aprobación o rechazo. Así, “la pauta de construcciones típicas es institucionalizada con frecuencia como una norma de conducta, autorizada por las costumbres tradicionales y habituales, y a veces por medios propios de lo que se denomina control social, tales como el orden jurídico”<sup>378</sup>.

Este mundo de la vida constituye un mundo organizado, que presenta un orden que se da por sentado, que es previo al actor y el cual él presupone, al tiempo que presupone que otros hombres existen en este y que ellos, al igual que él, se encuentran dotados de una conciencia compartida que se cimienta en la existencia de significaciones también compartidas, por cuanto es un mundo que se constituye en un marco común para la interpretación, que limita la acción del actor la acción recíproca de quienes con él interactúan<sup>379</sup>. Es en ese mundo de la interacción en donde la norma entra a ser

---

376 MISHAEL TIRADO ACERO. “La sociología jurídica desde sus fundamentos sociológicos”, *Prolegómenos. Derechos y Valores*, vol. XIII, n.º 25, 2010, disponible en [<https://revistas.umng.edu.co/index.php/dere/article/view/2458>], p. 294.

377 ALFRED SCHÜTZ. *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 44.

378 ALFRED SCHÜTZ. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 48.

379 ALFRED SCHÜTZ y THOMAS LUCKMANN. *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 26 y 27.

un referente de acción cotidiana, aun cuando, al igual que la acción social, no siempre sea consciente para los actores.

En un periodo más reciente, ANTHONY GIDDENS concibe la acción como el motor de producción y reproducción de la sociedad, la cual –realizada por individuos en posesión de una intención determinada, así como de una reflexividad, razones y motivos– influye en las relaciones sociales y la estructura misma de la sociedad para transformarla<sup>380</sup>. En este sentido, el actor de GIDDENS es un sujeto con capacidad de agencia, merced a su posibilidad de transformación de las realidades de su contexto<sup>381</sup>, de manera que es un actor dotado de poder por la existencia misma de la acción.

Para GIDDENS, la acción está ligada a la capacidad de los individuos de transformar un estado de cosas que le preexisten y de acudir a los recursos que también le preexisten –o generar nuevos– en pro de los intereses compartidos con otros; lo que obliga a la diferencia entre actor y agente, en donde este último existe siempre que ponga en acción su aptitud de ejercer poder, es decir, de ejercer su capacidad para marcar la diferencia<sup>382</sup>. De esta manera, en GIDDENS la acción social es indisoluble de la capacidad de transformación, pues da cuenta del cómo los individuos obran de forma consciente en el presente a partir de las expectativas de un futuro con propósito transformador de las realidades que les son desfavorables, tanto a sí mismos como a otras personas que comparten total o parcialmente tales expectativas de futuro<sup>383</sup>.

Además, este autor resaltaré que esa capacidad de agencia del actor se encuentra en continua interrelación con la estructura en la cual se enmarca su acción. La pertenencia del actor a la estructura se basa, en parte, en la existencia de la tradición que, de antemano, le muestra al actor sus posibilidades en relación con lo aceptado,

---

380 MARCELO ALTOMARE. "Acción social y orden social en la sociología de Giddens", *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 22, 2012, disponible en [[https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1558?locale-attribute=pt\\_BR](https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1558?locale-attribute=pt_BR)], p. 127.

381 ANTHONY GIDDENS. *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, pp. 51 y 52.

382 *Ibíd.*, p. 51.

383 ALTOMARE. "Acción social y orden social en la sociología de Giddens", *cit.*, p. 128.

sobre las cuales el actor tendrá posterior capacidad de injerir mediante su acción. Como GIDDENS muestra, la tradición no es simple hábito, sino que responde al carácter normativo que vincula al individuo en la estructura, entendiendo que lo “normativo” implica aquí un componente moral: en las prácticas tradicionales, el carácter vinculante de las actividades expresa preceptos sobre cómo se han de hacer o no las cosas<sup>384</sup>.

Es este carácter vinculante de la norma el que dará lugar a que la ruptura de lo esperado socialmente genere en el individuo sentimientos que responden a la sanción social y que pueden darse en soledad o en público, pero que siempre tienen un carácter social. Como ejemplo ilustrativo GIDDENS pone la culpa, la cual es resultado del no cumplimiento de las expectativas socialmente normadas que se traduce en angustia individual<sup>385</sup>. En este ejemplo de la angustia, puede verse una suerte de hibridación de los elementos de la acción social de WEBER con el papel de la norma y la sanción de DURKHEIM. Así, en GIDDENS, las reglas de la vida social, incluidas las de carácter jurídico, son consideradas “como técnicas o procedimientos generalizables que se aplican en la escenificación/reproducción de prácticas sociales”<sup>386</sup>.

Por último, según LÓPEZ<sup>387</sup> desde una lógica de la acción comunicativa, HABERMAS, retoma el planteamiento weberiano y propone que la acción social no se encuentra dominada por una lógica estratégica, sino que sigue una lógica comunicativa propia de los procesos de interacción que desde un plano de lo intersubjetivo permiten la existencia de planes de acción compartidos; siendo por tanto, una forma particular de coordinación intersubjetiva orientada por el *telos* de la comunicación, rebatiendo por tanto el planteamiento de un definido y particular tipo de racionalidad con arreglo a fines. De esta manera, HABERMAS afirma que “el sentido intentado por el

---

384 ANTHONY GIDDENS. *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Ediciones Península, 1997, p. 183.

385 *Ibíd.*, p. 87.

386 GIDDENS. *La constitución de la sociedad*, cit., p. 57.

387 LÓPEZ MORENO. “La teoría de la acción social en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas”, cit., p. 200.

sujeto agente es la única vía de acceso adecuado a un comportamiento que está inspirado en una situación que ya ha sido interpretada por el mismo"<sup>388</sup>.

En síntesis, puede decirse que la acción social es toda conducta humana, bien sea consistente en omitir, hacer o permitir, dotada de un sentido subjetivo, que influye en la conducta de otros, la cual se corresponde con los procesos intersubjetivos de los individuos y que, partiendo de su implementación como artefacto metodológico, permite explicar de forma particular la realidad. Encontrándose esta determinada a razón de las interacciones sociales, los roles del individuo en sociedad, el estatus y los procesos de socialización e internalización de valores y metas conjuntas de tipo social.

## II. ACCIÓN SOCIAL, DIVERGENCIA Y DERECHO: MAPEADO DE UN ENTRAMADO PROBLEMÁTICO

Al interior del paradigma de la modernidad, es posible afirmar que las comunidades se encuentran vinculadas al complejo de lo social a través de códigos culturales compartidos que existen como fundamento de la unidad social que conforma o construye al Estado. Bajo esta noción de lo nacional, se comparten códigos culturales de horizontalidad<sup>389</sup>, lo que se traduce en un marco general de sentido al que las comunidades apelan para distinguir lo a/normal, i/legal e i/legítimo. Es decir, un marco de sentido moral en el que las personas de una comunidad se mueven en el mundo de lo social controlando o visualizando los límites de lo permitido y lo reprobado.

Esta regulación puede ser ejercida a través de normas sociales o códigos normativos, que sin ser excluyentes difieren entre sí, puesto que las normas sociales son susceptibles de ser entendidas como constructos culturales, enraizados en la tradición oral y expresados a través de las pautas comportamentales de quienes rodean al

---

388 JÜRGEN HABERMAS. "Zur Logiz der Socialwissenschaften", *Philosophische Rundschau Beih*, n.º 5, 1967.

389 BENEDICT ANDERSON. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1993.

agente. Así mismo, estas se encuentran conformadas solo por normas de primer nivel, en tanto el sistema social se encuentra desprovisto de normas de segundo nivel que den cuenta de los procesos de modificación y creación de estas en un momento y espacio determinado, contraponiéndose por tanto a la norma jurídica, escrita y claramente delimitada que se debe ajustarse a unos criterios de validez derivados de la existencia de otras normas que regulan su creación y modificación<sup>390</sup>.

Respecto a la exigibilidad de aplicación, debe mencionarse que las normas sociales carecen de esta posibilidad, en tanto las normas jurídicas, amparadas por el sistema judicial, permiten a los agentes sociales elevar sus pretensiones ante un juez para que este decida sobre el mismo bajo el imperio de la ley. No obstante, la carencia de un sistema de exigibilidad debe afirmarse que las normas sociales sí cuentan con un sistema de sanción social, consistente en el señalamiento y la exclusión de aquellos que rompen tanto las normas sociales como las jurídicas; presentándose por tanto frente a estas últimas una doble sanción, por un lado, la impuesta por el juez como consecuencia de la transgresión, y por el otro, la impuesta por la sociedad como resultado de la desviación conductual.

Ahora bien, por regla general a la relación complementaria de la norma social y la norma jurídica cabe agregar una dimensión de tensión, lo que puede generar crisis modificatorias del sistema normativo a través de la desviación como motor de las transformaciones en las pautas culturales de la sociedad. Así, el derecho se

---

390 Cabe mencionar que, frente a lo jurídico, DURKHEIM plantea la existencia de dos valores susceptibles de ser asignados a la acción social mediante la aplicación y ejercicio del derecho; uno de dimensión negativa a través del aparato del sistema penal y carcelario; y uno positivo construido a partir de la libertad inherente al derecho civil para desarrollarse en comunidad. Ver DURKHEIM. *La división del trabajo social*, cit. En este mismo orden de ideas, “aunque el crimen y la desviación, frecuentemente coinciden, no obstante, no son idénticos; los crímenes no se consideran necesariamente como desviaciones, y las desviaciones no siempre son crímenes”. Ver ROBERT COOTER. “The intrinsic value of obeying a law: economic analysis of the internal viewpoint”, *Fordham Law Review*, vol. 75, n.º 3, 2006, pp. 1.275 a 1.285, disponible en [<https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4223&context=flr>]; y HERBERT HART. *The concept of law*, Oxford, Clarendon Press, 1996.

contextualiza en el escenario de la acción social a partir del entendimiento de los individuos como individuos, y cómo estos se relacionan con los otros a través de conductas homogéneas reguladas por la ley, siendo a su vez los grupos sociales susceptibles de ser considerados como individuos<sup>391</sup>. De manera que esta propuesta esquemática permite contemplar la complejización de la vida social y cómo la red de articulaciones y dinámicas de la misma frente a la norma tiene profundas implicaciones multidireccionales de construcción recíproca.

Al respecto, SCHEINGOLD<sup>392</sup> propone que el marco de sentido del derecho atribuido por los individuos, no se construye como una relación mecánica en la que la ley, fundamento normativo y ordenador del Estado, funciona y se interpreta en un sentido único y objetivo; sino que tal y como se deriva del trabajo de PARSONS, “los elementos normativos solo existen en la mente del actor por lo que remiten no al orden jurídico-moral legalmente establecido y/o socialmente aceptado, sino a la interpretación individual del mismo, por parte del actor”<sup>393</sup>, existiendo por tanto la obligación jurídica derivada del precepto normativo, únicamente en tanto este es interiorizado a través de un ejercicio hermenéutico por el agente, quien a través de este la dota de sentido y racionalidad.

De allí que el derecho no solo actúe como un código que se corresponde entre Estado y sociedad civil, sino que este, entendido como discurso social, tiene una especial fuerza que existe porque los actores la reconocen y responde a sus propias dinámicas y lógicas de acción<sup>394</sup>, funcionando por tanto como un discurso de poder, no siendo simplemente un código social aceptado e inapelable, sino un discurso o relación que se sostiene, reproduce y readapta de acuerdo a las relaciones de fuerza entre dominados y dominadores.

---

391 PHILIPP SELZNICK y KENNETH CARLSTON. “Law and the structures of social action”, *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, n.º 2, 1957, pp. 258 a 261.

392 STUART SCHEINGOLD. *The politics of law and order: street, crime and public policy*, Nueva York, Longman, 1975.

393 LUTZ. “La acción social en la teoría sociológica: una aproximación”, cit., p. 210.

394 STUART SCHEINGOLD. *The politics of rights: lawyers, public policy and political change*, Connecticut, Yale University Press, 1974.

Así, la fuerza que tiene el derecho desde su concepción simbólica se encuentra inserta en su carácter de legítimo, en la capacidad de crear representaciones sociales apoyadas en su carácter político, pero también en la posibilidad de movilizar sectores de la sociedad interpelados por la ley<sup>395</sup>. Entonces, el derecho tiene una vida simbólica que reside en la mente de la ciudadanía<sup>396</sup>; no siendo, por tanto, un sistema autoreferencial, sino más bien una construcción que obedece a una disputa extendida por sus significados y omisiones<sup>397</sup>.

El derecho es pues<sup>398</sup>, un campo multidimensional compuesto por las dimensiones institucionales, políticas y sociales, cuya composición depende del contexto social en el que se produce<sup>399</sup>. En este sentido, “el desarrollo legal no se identifica exclusivamente con la aparición sucesiva de normas, principios y conceptos básicos de derecho. Más bien se determina por el juego dinámico de las fuerzas sociales, las limitaciones institucionales [y] las estructuras organizativas”<sup>400</sup>. En el espacio del derecho se juegan intereses que vinculan las relaciones de poder implícitas en la sociedad, por lo cual, como un campo en disputa, el derecho implica la presencia de actores en contienda por los capitales, en sentido bourdiano.

En síntesis, el derecho como institución se encarga de regular las relaciones sociales, creando un marco de interpretación social para la acción de los individuos mediante el cual se construyen prácticas y significados sobre la realidad social, de acuerdo con lo cual crea marcos de sentido delimitando lo permitido de lo reprobado,

---

395 MAURICIO GARCÍA VILLEGAS. *La eficacia simbólica del derecho: examen de situaciones colombianas*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1993.

396 SCHEINGOLD. *The politics of rights: lawyers, public policy and political change*, cit.

397 Las omisiones en la ley como lo que aparece en esta, tiene una funcionalidad social tanto en su cumplimiento como en su deliberada omisión debido al carácter, de lo que ha llamado GARCÍA VILLEGAS “La eficacia simbólica del derecho”. Ver: MAURICIO GARCÍA VILLEGAS. *La eficacia simbólica del derecho: un estudio completo sobre el derecho*, Bogotá, Debate, 2014.

398 PHILIPP SELZNICK. *Law, society, and industrial justice*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1969.

399 Ídem.

400 PIERRE BOURDIEU y GUNTHER TEUBNER. *La fuerza del derecho*, Bogotá, Universidad de los Andes y Siglo del Hombre, 2000, p. 95.

lo legal de lo ilegal, lo normal y lo patológico como elementos que cimientan la noción de desviación.

A lo cual cabe agregar, desde una mirada del interaccionismo simbólico, que el derecho no solo construye lo social, sino que también es construido socialmente; en tanto este, al no ser neutral, surge de las disputas y enfrentamientos de fuerzas en determinadas interacciones sociales en las que, de acuerdo con BLUMER<sup>401</sup>, los actores aprenden y comparten valorativamente significados y símbolos. De tal manera que, a partir de los significados atribuidos a las normas jurídicas y las maneras de relacionarse con estas, los actores tienen diferentes formas de interpretarlas de acuerdo con el contexto particular y esto hace que el derecho siempre esté vivo, sujeto a innumerables modificaciones, así como las interacciones se resignifican a partir de la norma jurídica, por lo cual, lo que en algunos momentos es considerado como una desviación, en otros momentos es aceptado y legitimado.

Frente a lo anterior, cabe mencionar que, si una norma carece de aceptación y los ciudadanos en su conjunto son indiferentes ante su cumplimiento o incumplimiento, esta no tendrá efecto alguno ni será sancionada desde lo social, dejando por tanto de ser percibida como una desviación. Frente al incumplimiento normativo, es de indicar que esta no es una situación excepcional, en tanto a partir de las trasgresiones constantes a la misma se crean marcos de sentido y de interpretación que abren las puertas, ya sea para la cultura del incumplimiento o para la transformación legal.

Por su parte, COOTER y ULEN<sup>402</sup> plantean que las personas actúan de acuerdo con sus “preferencias” –que responden a las pasiones y deseos del agente– y la existencia de “restricciones” –que limitan lo que efectivamente puede tener y se encuentran dadas por los recursos, la tecnología, los medios, el poder y la ley–. Y debe

---

401 HERBERT BLUMER. *Symbolic interactionism: perspective and method*, Los Angeles, University of California Press, 1986.

402 ROBERT COOTER y THOMAS ULEN. *Law and economics*, 6.<sup>a</sup> ed., Berkeley, Berkeley Law Books, 2016, disponible en [[http://www.econ.jku.at/t3/staff/winterebmer/teaching/law\\_economics/ss19/6th\\_edition.pdf](http://www.econ.jku.at/t3/staff/winterebmer/teaching/law_economics/ss19/6th_edition.pdf)].

recalcarse que “cuando las personas quieren más de lo que pueden tener, deben ceder una cosa para tener otra. La escases, los fuerza por tanto a decidir qué tanto valoran una cosa en relación a otra”<sup>403</sup>; implicando esta cesión, para el caso de las normas, un sacrificio en términos de tiempo, esfuerzo, recursos u oportunidades y encontrándose que, merced de su enfoque hacia la ley, una persona está dispuesta a sacrificar determinada cantidad en virtud de los incentivos aparejados a una línea de conducta definida como aceptable.

Como COOTER resalta, frente a las opciones cada persona determinará la disposición que tiene al sacrificio al actuar en cumplimiento de la ley, siendo su determinación a cumplirla o a no hacerlo el derrotero de sus conductas, lo cual también dependerá del valor que tenga asociado a al cumplimiento mismo, pues hay para quienes la norma es de gran valía, mientras que para otros les es indiferente, y algunos más harán de la transgresión su modo de vida –pese a que saben a ciencia cierta la existencia de dicha norma y lo que busca proteger–, por lo que el cumplimiento o no de la norma está en estrecha relación con la valoración que a esta se le asigne<sup>404</sup>.

Así, se entiende por desviación cualquier conducta que, de acuerdo a la respuesta y el significado atribuido a esta por parte de una colectividad, pueda ser percibida como un acto o comportamiento que contraviene las normas de dicho grupo social<sup>405</sup>. En este sentido, DURKHEIM postula que no se rechaza una conducta por su carácter intrínseco de criminal, sino que se considera criminal porque socialmente se reprueba la misma<sup>406</sup>; encontrándose como resultado una combinación en la cual la desviación es dada por una serie de condiciones históricas, siendo dos de estas la sociedad en

---

403 ROBERT COOTER, “The intrinsic value of obeying a law: Economic analysis of the internal Viewpoint”, *Fordham Law Review*, vol. 75, n.º 3, 2006, p. 1.275, disponible en [<https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4223&context=flr>]; Traducción propia.

404 Ídem. (traducción propia).

405 ARNALDO BAGNASCO, MARCIO BARBAGLI y ALESSANDRO CAVALLI. *Sociología cultura e società*, Bolonia, Il Mulino, 1997.

406 DURKHEIM. *Las reglas del método sociológico*, cit., p. 83.

la que se inmiscuye la apreciación de la acción y el contexto situacional en que esta se presenta.

De otra parte, es importante tener en cuenta que el incumplimiento de la ley puede no deberse a un acto racional derivado de un cálculo de la posible tasa de retorno de lo que implica infringir la ley, así como tampoco implica, *per se*, un acto de rebeldía o de arrogancia; puede simplemente ser un resultado de una identificación deliberada con la infracción. Por ejemplo, desde el supuesto de una subcultura de la violencia, WOLFGANG y FERRACUTI plantean que a mayor grado de integración de los individuos a la subcultura de violencia con la cual se identifican, mayor será la probabilidad y frecuencia de la conducta individual violenta, encontrándose así dinámicas directamente proporcionales entre la ocurrencia del crimen y la integración a la subcultura de la que se hace parte<sup>407</sup>.

En relación a esto, MATZA menciona que cuando existe una neutralización del delito por parte de quien los comete, no realiza una valoración positiva a los hechos ilegales sino que valora en ocasiones específicas el delito como algo menor mediante la inversión de la culpa, la lealtad a superiores, etc<sup>408</sup>. De allí que sea dable afirmar la imposibilidad de una concepción mecanicista de la desviación como identidad del actor que realiza actos ilegales, la cual, más allá de resultar tautológica, implicaría ignorar la parcialidad de la misma, así como la correspondencia de la desviación con fenómenos sociales complejos, y no siempre como respuesta inmediata al pertenecer a determinados grupos sociales, donde la valoración social es invertida y se apropia la desviación como identidad.

De la mano de la teoría parsoniana, ampliamente usada para el análisis de las relaciones entre derecho y sociedad, lo que en DURKHEIM era visto como una patología de la cual la sociedad debía encargarse para integrar de nuevo al individuo la sociedad a la cual

---

407 MARVIN WOLFGANG y FRANCO FERRACUTI. "La subcultura de la violencia: un análisis interpretativo del homicidio", *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 2, 1961, disponible en [<https://revistas.upr.edu/index.php/rscs/article/view/9553>], p. 171.

408 DAVID MATZA. *Delincuencia y deriva: cómo y por qué algunos jóvenes llegan a quebrantar la ley*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.

pertenece –si se quiere, más una enfermedad de la sociedad que una afectación del individuo–, en PARSONS será tomado más en el sentido de una desviación del individuo a la cual la sociedad deberá responder, recayendo el peso de la acción desviada sobre él y ligándolo directamente al grado de delincuente. Aparece entonces la noción de divergencia social, la cual “se opone, de manera principal, al término desviación social. Por ende, la introducción del concepto de divergencia supondrá una crítica inicial a la concepción de la desviación para justificar su abandono”<sup>409</sup>. Y eso es porque concebir la desviación social como la acción de contravenir la norma institucionalizada “nada nos dice acerca de las relaciones entre el ‘desviado’ y quien ha establecido la norma, la alega en su favor o posee una expectativa vulnerada o en peligro”<sup>410</sup>.

Como sostiene SILVA, ya que la divergencia alude a la diversidad –es decir, a la posibilidad que tienen los agentes sociales de disentir y a la existencia de una multiplicidad de ideas, valores, expectativas y metas que se disputan el reconocimiento como igualmente válidas que aquellas que se consideran “normales”–, a la sociología jurídica han de interesarle también las motivaciones que cimientan la diversidad ya que tienen trascendencia en la vida social<sup>411</sup>. Contrariamente, tales motivaciones suelen ser inocuas desde la perspectiva de la desviación social.

La existencia de estas motivaciones enuncia la tensión entre los divergentes y la norma desde la cual sus acciones no responden a lo que socialmente se espera. Al tener trascendencia social, las acciones divergentes suelen darse en el ámbito público de la interacción social, lo que se consolida en una zona de encuentro en el que interactúan personas que hallan identidad compartida a partir de intereses que pueden responder a diferentes ámbitos: personales, sociales, de la situación y del contexto<sup>412</sup>.

---

409 GERMÁN SILVA GARCÍA. “De la desviación a la divergencia: introducción a la teoría sociológica del delito”, *Derecho y Realidad*, vol. 10, n.º 19, 2012, disponible en [[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho\\_realidad/article/view/4885](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4885)], p. 161.

410 *Ibíd.*, p. 163.

411 *Ibíd.*, p. 166.

412 *Ibíd.*, p. 168.

De manera que una acción divergente se consolida desde la interacción de personas con motivaciones contestatarias del orden social establecido, así como de la moral; estas van desde lo propio de la persona y su personalidad, hasta condiciones estructurales históricas, sociales y culturales, pasando por los lugares sociales en los que cada quien se encuentra y emergen las características situacionales que hacen de la divergencia una relación social espaciotemporalmente concreta<sup>413</sup>. Por lo que la interacción en sí misma se desarrolla como un proceso que es también sociohistóricamente contextualizado<sup>414</sup>.

Además, dada la capacidad de incidencia social de la divergencia, es frecuente que esta interacción social se ejerza desde roles institucionalizados previamente aprendidos al tiempo que dé lugar al surgimiento de nuevos roles en su desarrollo, desde marcos de interpretación que dotan las acciones de significados diversos –por lo general no idénticos a los propios del grupo social de base– pero con anclaje en marcos sociales también aprendidos previamente y desde líneas de acción que se consolidan por la confluencia de intereses<sup>415</sup>.

Otro aspecto por resaltar, coincidiendo con NUSSBAUM, es que factores como la repugnancia o la vergüenza cumplen un rol poderoso en la legislación como justificación primaria de acciones contra determinados actos ilegales, en tanto estas son emociones/sentimientos que se comparte y que, al estar cargadas de racionalidad, crean un marco común de entendimiento a partir una conciencia colectiva o moral pública que orienta, en muchos casos, el surgimiento y evolución de la legislación<sup>416</sup>. Cuando se presentan en la escena pública, estas emociones generalmente tienen un carácter político que bien vale la pena tener en cuenta en el análisis de las motivaciones connotadas en las acciones sociales divergentes.

---

413 Ídem.

414 Ídem.

415 SILVA GARCÍA. “De la desviación a la divergencia: introducción a la teoría sociológica del delito”, cit., p. 169.

416 MARTHA NUSSBAUM. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz, 2006, pp. 25 a 31.

De esta manera, se puede aseverar que en procesos históricos particulares el derecho ha jugado un papel central en la acción social como forma de legitimación o de criminalización, por cuanto la forma en la que los actores realizan su acción puede variar de acuerdo a la influencia del marco legal; o, por el contrario, a partir de determinadas formas de acción individual o colectiva, el marco legal puede cambiar y de esta forma crear nuevos marcos de sentido desde de los cuales se valora la acción social.

Derivándose de lo anterior, la posibilidad de reivindicar múltiples ejemplos que, en tanto acciones sociales, responden de forma idealizada a la norma, a saber: 1. Las tendencias criminales que no reflejan escenarios de desviación; 2. Lo desviado como algo que no necesariamente es criminal; y 3. Lo considerado como desviado, en ocasiones criminalizado, cambia como resultado de la movilización y el contenido de la acción social.

Es preciso en este punto, retomar la definición de WEBER respecto a los tipos ideales de la acción social como una estrategia metodológica que permite estudiar casos particulares a partir de construcciones conceptuales que tienen el carácter de ser abstracciones de la realidad que, en la práctica, no son hallables en ella pero tienen la finalidad de orientar las comprensiones de dicha realidad, de sus actores y sentidos por los cuales orientan su acciones y construyen relaciones sociales<sup>417</sup>. Sin ser hipótesis, el tipo ideal permite plantear hipótesis que mediante la comparación con las cualidades abstraídas, se pueda comprender la realidad en cuestión, verbigracia realidades sociojurídicas, realzando puntos de vista o fenómenos que presentan ciertas regularidades<sup>418</sup>.

Así por ejemplo, la prohibición del consumo de alcohol en los Estados Unidos a comienzos del siglo XX buscó sancionar acciones definidas como criminales que no reflejan una desviación, pues esta obedeció en parte, a una perspectiva moralizante, especialmente impulsada por una ética ascética que privilegió la moderación al

---

417 WEBER. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, cit., p. 17.

418 MAX WEBER. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2013, p. 79.

comer y el beber, razón que entró en conflicto con la llegada de los nuevos migrantes a finales del siglo XIX y detonó una necesidad de control social legislativo del consumo de bebidas alcohólicas. Por otro lado, las costumbres y normas sociales se vieron enfrentadas a una nueva realidad impulsada por la llegada de migrantes, a partir de lo cual se volvió criminal una práctica que no era contraria a la norma social y se permitía antes de tal oleada migratoria; además, bajo la idea de un mejoramiento moral, se promovió dicha prohibición legal. A partir de este momento afloraron múltiples mafias dedicadas al contrabando de alcohol, comercialización que ahora era una conducta criminal, aunque carente de desviación frente al grueso de la masa social.

Otro ejemplo de desviaciones que no constituyen formas de criminalidad, puede verse la época denominada como “La Violencia”, vivida en Colombia a mediados del siglo XX. El discurso social usado, sin ser legal, permitió y legitimó actos de violencia en la persecución de quienes fueron vistos como enemigos –integrantes del Partido Liberal, personas adscritas a las guerrillas liberales, o ciudadanos reconocidos como “contraventores” de orden social procurado–, al seguir en muchas ocasiones una doctrina moralizante que buscó sustentar la necesidad de control y orden social, mediante la creación de ejércitos clandestinos apoyados por las fuerzas del Estado y, en algunos casos, por integrantes de la iglesia católica.

La lucha por los derechos de la población LGTBI es otro ejemplo esclarecedor de esa situación cambiante que entraña lo socialmente aceptado y lo que se rechaza. A estas poblaciones históricamente se les ha marginado y desprovisto de derechos, como resultado del posicionamiento de representaciones sociales que definen que la vida sexual no heteronormada es riesgosa y contraria a la moral pública, reduciéndoles a ciudadanos de segunda categoría cuyas expresiones de *ser* deben ser oprimidas.

Sin embargo, a través del activismo judicial se ha posicionado un nuevo discurso que, sobre la base de derechos como la igualdad, la identidad o la libertad de ser, busca su reivindicación al poner en la escena pública el rechazo histórico como contrario a la misma moral pública en contextos democráticos. Así, lo que una vez fue

considerado como desviado desde los constructos sociales y jurídicos, ahora está en el plano de la protección, legitimando así lo que antes era ilegítimo. Cambios como los que se gestaron en la Constitución colombiana de 1991, representan estos giros de tuerca que, sobre el mismo eje –la moral– posicionan posturas contrapuestas y demarcan nuevas expectativas y lugares para la acción social, la divergencia y el derecho.

## CONCLUSIONES

En tanto conducta humana que involucra a otros en modos diversos, la acción social constituye el motor de producción y reproducción de la sociedad, modificando siempre, en su materialización, a la estructura misma de lo social a partir de la reflexividad, razones, motivos e intenciones determinadas de los agentes en escena. En este sentido, es posible percibir a la acción social como toda conducta humana dotada de un sentido subjetivo que influye en el comportamiento de otros y se consolida como herramienta para la comprensión de lo social, así como para sus procesos de modificación, creación y permanencia en el tiempo.

De modo que la comunidad, como constructo de lo social y resultado de la acción social, se encuentra erigida a partir de códigos culturales compartidos por los individuos que la conforman, que funcionan como piedra angular de la interacción de múltiples agentes y que tienen como función dotar a dicha colectividad de un marco general de sentido en la interpretación y delimitación de lo que se percibe como a/normal, i/legal e i/legítimo, fungiendo por tanto como un referente moral de sentido que delimita lo que se acepta y se rechaza en contextos socio-histórico-culturales concretos: facultando así el estudio de las relaciones sociales, las estructuras en las que estas se gestan en y con, las cuales interactúan los individuos, y el devenir de lo social en tanto confluencia y divergencia de acciones y relaciones sociales.

Dicho marco regulatorio puede expresarse desde la dimensión de las normas sociales o desde la de las normas jurídicas. Siendo las primeras poco más que constructos culturales, enraizados en

la tradición y expresados a través de pautas comportamentales de quienes rodean al agente; en tanto que las jurídicas se encuentran conformadas por las normas escritas, producidas de acuerdo con unas pautas legales –que dictaminan su validez– y que poseen plena vinculatoriedad.

De esta forma, al ser construido por lo social y estar dotado de sentido por este, el derecho carece de una interpretación única y objetiva; por ende, puede ser interpretado en tantas formas como actores interioricen las disposiciones normativas y las confronten con los preceptos legales, motivos e intereses, los cuales pueden converger entre actores y entre estos y la norma misma o divergir. Tal divergencia tampoco puede ser definida de manera unívoca, ni sus resultados pueden ser previstos con certeza, por cuanto el contexto de los actores, los actores en sí y el desarrollo del derecho que les cobija puede implicar devenires diversos.

La relación que los individuos tejen con la norma estará entonces tan ligada a la interpretación como a la aplicación de esta en la vida cotidiana. Esto denota la existencia de una tensión entre los preceptos morales propios de la subjetividad del individuo o las colectividades y las normas sociales en relación con el derecho como constructo social que busca mantener un orden social específico. Por tanto, es posible afirmar que entre la norma jurídica y la norma social existe una dimensión de tensión que, a través de las acciones que se contraponen a las pautas culturales de conducta, puede generar crisis modificatorias de los sistemas normativos y sociales de control.

Esta contraposición surge como resultado de las preferencias intrínsecas de los agentes en un escenario de mercado –lo social–, las cuales se contraponen a las restricciones existentes, presentándose la desviación en tanto existen agentes indiferentes al cumplimiento de una obligación legal o incluso a la obligación legal misma, que se encuentran dispuestos a contradecirla por considerar que obtienen de esta manera una mayor satisfacción o un cabal cumplimiento de los preceptos normativos de índole moral que regulan su conducta.

Por lo tanto, desviación es toda conducta que, de acuerdo con el significado y respuesta que le son atribuidos por parte una colectividad, contraviene los códigos sociales y normativos de dicho

grupo social, con lo cual la desviación considerada como tal, es resultado de una serie de condiciones sociales históricas aunadas al contexto situacional en que esta se gesta.

Pero no toda contravención a la norma puede ser entendida como sanción penal, dadas las motivaciones de los actores como posibilidades de disenso, de falta de posibilidades de expresión o de reconocimiento de protección y garantía de sus derechos en aquello que la norma establece y que propende por salvaguardar. Este tipo de contravenciones suelen hallar piso en interacciones entre agentes sociales que ven posible la transformación de las normas establecidas en función de una nueva codificación de lo que las sociedades deben valorar como sagrado.

Ahora bien, esta comprensión de la acción social y la divergencia implican el previo establecimiento de un análisis racional de la conducta y de la comprensión como fenómeno social de los móviles y finalidades subyacentes a la diversidad que se expresa; es necesario reconocer la divergencia social como conducta que, en principio, puede ser tenida como el epicentro de la identidad social de un conglomerado de personas que –de acuerdo con su análisis interpretativo de la norma– la consideran injusta o, cuando menos, insuficiente para la satisfacción de las expectativas sociales de comportamiento.

En este sentido, la divergencia social es toda relación social sobre la cual recae el ámbito de intervención social, política y jurídica, en tanto mecanismos de acción social que, gracias a su impacto y a las gestiones en la escena pública, logran posicionar cuestionamientos sobre lo socialmente aceptado, equiparando lo que antes se rechazaba al mismo nivel –o en ocasiones superior– de relevancia y sacralidad que las normas preexistentes tenían.

Ya que no toda conducta contraria a las normas jurídicas puede ser concebida automáticamente como una conducta desviada –en tanto es posible que, desde lo social, la norma carezca de validez o haya sido desprovista por el paso del tiempo del sentido subjetivo que le dio origen en tanto acción social o que su existencia implique la desavenencia de grupos poblacionales que no la reconocen como válida– y teniendo en cuenta que la divergencia es también socio-históricamente situada, futuros análisis en la materia permitirán

comprender aún mejor de qué manera influyen factores específicos de la vida social –como lo socioeconómico– en la generación de la divergencia; así mismo, ayudarán a comprender por qué la intervención normativa como mecanismo reactivo parece no ser una vía adecuada para detener la aparición y manifestación de conductas efectivamente delictivas, ni mucho menos para la comprensión de la divergencia social.

## REFERENCIAS

- ALTOMARE, MARCELO. “Acción social y orden social en la sociología de Giddens”, *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 22, 2012, pp. 125 a 136, disponible en [[https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1558?locale-attribute=pt\\_BR](https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1558?locale-attribute=pt_BR)].
- ANDERSON, BENEDICT. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BAGNASCO, ARNALDO; MARCIO BARBAGLI y ALESSANDRO CAVALLI. *Sociología cultura e società*, Bolonia, Il Mulino, 1997.
- BENTHAM, JEREMY. *An introduction to the principles of morals and legislation*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- BERIAIN, JOSEXTO. “Síntesis y reorientaciones”, en JOSEXTO BERIAIN y JOSÉ ITURRIARTE (eds.). *Para comprender la teoría sociológica*, Navarra, Verbo Divino, 1988.
- BLUMER, HERBERT. *Symbolic interactionism: perspective and method*, Los Angeles, University of California Press, 1986.
- BORG, MARCUS. *The god we never knew: beyond dogmatic religion to a more authentic contemporary faith*, San Francisco, Harper 1988.
- BORISONIK, HERNÁN. “Pensando el trabajo a través de Aristóteles”, *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, n.º 12, 2011, pp. 1 a 8, disponible en [<https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/248529>].

- BOURDIEU, PIERRE y GUNTHER TEUBNER. *La fuerza del derecho*, Bogotá, Universidad de los Andes y Siglo del Hombre, 2000.
- COMTE, AUGUSTE. *Discurso sobre el espíritu positivo*, JULIÁN MARÍAS (trad.), Madrid, Alianza, 2017.
- COOTER, ROBERT y THOMAS ULEN. *Law and economics*, 6.<sup>a</sup> ed., Berkeley, Berkeley Law Books, 2016, disponible en [[http://www.econ.jku.at/t3/staff/winterebmer/teaching/law\\_economics/ss19/6th\\_edition.pdf](http://www.econ.jku.at/t3/staff/winterebmer/teaching/law_economics/ss19/6th_edition.pdf)].
- COOTER, ROBERT. "The intrinsic value of obeying a law: economic analysis of the internal viewpoint", *Fordham Law Review*, vol. 75, n.º 3, 2006, pp. 1.275 a 1.285, disponible en [<https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4223&context=flr>].
- DURKHEIM, EMILE. *Las formas elementales de la vida religiosa*, México, Colofón, 2001.
- DURKHEIM, EMILE. *Las reglas del método sociológico*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- DURKHEIM, EMILE. *La división del trabajo social*, México, Colofón, 2007.
- FROMM, ERICH. *Marx y su concepto del hombre*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2005.
- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO. *La eficacia simbólica del derecho: examen de situaciones colombianas*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1993.
- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO. *Normas de papel: la cultura del incumplimiento de reglas*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2008.
- GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO. *La eficacia simbólica del derecho: un estudio completo sobre el derecho*, Bogotá, Debate, 2014.
- GIDDENS, ANTHONY. *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Ediciones Península, 1997.
- GIDDENS, ANTHONY. *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

GUZMÁN CAMPOS, GERMÁN; EDUARDO UMAÑA LUNA y ORLANDO FALS BORDA. *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*, Bogotá, Tercer Mundo, 1962.

HABERMAS, JÜRGEN. "Zur Logiz der Socialwissenschaften", *Philosophische Rundschau Beih*, n.º 5, 1967.

HART, HERBERT. *The concept of law*, Oxford, Clarendon Press, 1996.

HOBBS, THOMAS. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1980.

LOCKE, JOHN. *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1941.

LÓPEZ MORENO, ÁNGELES. "La teoría de la acción social en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas", *Foro. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época*, n.º 1, 2005, pp. 179 a 202, disponible en [<https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/view/FORO0505110179A>].

LUTZ, BRUNO. "La acción social en la teoría sociológica: una aproximación", *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, n.º 64, 2010, pp. 199 a 218, disponible en [<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/326>].

MARX, KARL. "Manuscritos filosófico-económicos", en *Marx y su concepto del hombre*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2005.

MATZA, DAVID. *Delincuencia y deriva: cómo y por qué algunos jóvenes llegan a quebrantar la ley*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.

NUSSBAUM, MARTHA. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz, 2006.

PARSONS, TALCOTT. *La estructura de la acción social*, Madrid, Guadarrama, 1984.

PARSONS, TALCOTT. *El sistema social*, Madrid, Alianza, 1999.

RITZER, GEORGE. *Teoría sociológica clásica*, Madrid, McGraw-Hill, 1983.

- SCHEINGOLD, STUART. *The politics of rights: lawyers, public policy and political change*, Connecticut, Yale University Press, 1974.
- SCHEINGOLD, STUART. *The politics of law and order: street, crime and public policy*, Nueva York, Longman, 1975.
- SCHÜTZ, ALFRED. *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- SCHÜTZ, ALFRED. *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- SCHÜTZ, ALFRED. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- SCHÜTZ, ALFRED y THOMAS LUCKMANN. *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- SELZNICK, PHILIPP. *Law, society, and industrial justice*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1969.
- SELZNICK, PHILIPP y KENNETH CARLSTON. "Law and the structures of social action", *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, n.º 2, 1957, pp. 258 a 261.
- SILVA GARCÍA, GERMÁN. "De la desviación a la divergencia: introducción a la teoría sociológica del delito", *Derecho y Realidad*, vol. 10, n.º 19, 2012, pp. 160 a 182, disponible en [[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho\\_realidad/article/view/4885](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4885)].
- SILVA GARCÍA, GERMÁN. *Criminología: teoría sociológica del delito*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2013, disponible en [<https://libroselectronicos.ilae.edu.co/index.php/ilae/catalog/book/167>].
- TIRADO ACERO, MISAEL. "La alienación en los escritos del joven Marx", *Cuadernos Avances*, n.º 9, 2005, pp. 1 a 41.
- TIRADO ACERO, MISAEL. "La sociología jurídica desde sus fundamentos sociológicos", *Prolegómenos. Derechos y Valores*, vol. XIII, n.º 25, 2010, pp. 277 a 298, disponible en [<https://revistas.umng.edu.co/index.php/dere/article/view/2458>].

WEBER, MAX. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, Mexico, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1987.

WEBER, MAX. *Sociología del derecho y el Estado*, Bogotá, Leyer, 2008.

WEBER, MAX. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2013.

WOLFGANG, MARVIN y FRANCO FERRACUTI. "La subcultura de la violencia: un análisis interpretativo del homicidio", *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 2, 1961, pp. 167 a 177, disponible en [<https://revistas.upr.edu/index.php/racs/article/view/9553>].



## **CAPÍTULO NOVENO**

### **HACIA LA COMPRENSIÓN REFLEXIVA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y SU INCIDENCIA EN LOS JURISTAS<sup>419</sup>**

ERNESTO FAJARDO PASCAGAZA<sup>420</sup>

La filosofía [...] no es una disciplina de segundo orden que tenga por objeto el razonamiento jurídico ordinario, sino que ella misma es el nervio de la reflexión sobre el derecho<sup>421</sup>.

#### INTRODUCCIÓN

La filosofía del derecho se considera una disciplina estrictamente filosófica desde la cual se asumen una serie de problemas relacionados con su institucionalización, y para tal efecto, es necesario establecer una comprensión de lo que es la filosofía.

La filosofía le presenta al profesional del derecho postulados axiomáticos para hacer más práctica la vivencia de su profesión,

---

419 El texto está vinculado al proyecto de investigación: "Filosofía y derecho" avalado por la Universidad Santo Tomás.

420 Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología, con formación filosófica y teológica en el Seminario Mayor; Especialista en Educación - Filosofía; Magíster en Filosofía; Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás; Doctor en Educación UBC; Doctor en Filosofía Universidad Santo Tomás; Posdoctor en Metodología de la Investigación Científica CIFE México. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Investigador asociado e integrante del grupo de investigación Aletheia A1. E-mail [[ernestofajardo@usantotomas.edu.co](mailto:ernestofajardo@usantotomas.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-1168-9512>].

421 RONALD DWORKIN. *Filosofía del derecho*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1980, p. 8.

para hacerla más reflexiva, dado que la filosofía se construye a partir de una visión humanística rescatando los verdaderos valores e ideales del ser humano, en tanto su realización plena<sup>422</sup>, la búsqueda de la libertad y la emancipación frente a cualquier hábito de vulneración de su dignidad. La filosofía ha tenido como tarea establecer los fundamentos del conocimiento humano y el consecuente sentido de su praxis, en tanto que establece categorías abstractas y universales para la disciplina jurídica.

La filosofía del derecho es filosofía y se necesita saber qué es la misma. En este sentido, la filosofía es una reflexión acerca del sentido, es un pensar meditativo sobre el sentido de las cosas, de la experiencia humana tratando de acercarse a la experiencia reflexiva como un pensar interrogativo que cuestiona sobre el sentido de la esencia y la existencia del ser humano.

Por lo tanto, en el presente capítulo se pretende realizar un ejercicio reflexivo crítico sobre la filosofía del derecho y su relación con el derecho y quienes ejercen como juristas. Teniendo en cuenta este referente, se plantea la pregunta: ¿cuál es la incidencia que tiene la filosofía del derecho en los juristas? Este planteamiento implica abordar un marco metodológico investigativo a partir de la hermenéutica textual y el apoyo documental, en tanto se asume la lectura crítica de los textos fuente y el aparato crítico para dar lugar a la consecuente interpretación y contextualización en el escenario de los juristas. Para tal efecto, se hace una aproximación en primer lugar al concepto sobre la filosofía, seguido de la comprensión del concepto de filosofía del derecho, para luego argumentar de manera amplia la relación que se establece entre la filosofía del derecho y el ejercicio de los juristas.

## I. NATURALEZA DE LA FILOSOFÍA

Desde la construcción antropológica, el ser humano se ha cuestionado sobre la realidad y la esencia de las cosas, así como de sí mismo, en tanto realidad existente. En este sentido, ha elaborado

---

422 ELÍAS DÍAZ. *Sociología y filosofía del derecho*, Madrid, Debate, 1989, p. 46.

una construcción lógica y sistemática del conocimiento para comprender todo cuanto existe. Se pasó de las explicaciones míticas y religiosas, para dar lugar a planteamientos racionales y científicos. Desde la filosofía se plantean preguntas que suscitan la atención de los seres humanos, de tal manera que aparecen en el escenario de los cuestionamientos fundamentales, la corresponsabilidad de la actitud crítica y reflexiva del hombre, buscando responder a los problemas de cada momento histórico, a los problemas relacionados con el origen del universo, con el sentido de la existencia, con el sentido de la trascendencia y la inmanencia, así como con el sentido de la ciencia y la doxa.

La filosofía ha tenido una misión fundamental desde sus orígenes atenienses<sup>423</sup>, con la reflexión y la investigación del derecho. La tarea de la filosofía del derecho se ha encaminado al cuestionamiento de la legitimidad y los constructos epistémicos referidos a los contextos jurídicos que manejan en su cotidianidad los operadores del derecho. Por lo tanto, el propósito de la filosofía del derecho es diseñar un ejercicio reflexivo y crítico sobre el derecho y su propia actividad futura como juristas, de tal forma que este acercamiento crítico proporcione unas disposiciones respecto al enfoque sobre su actividad jurídica en el futuro y la perspectiva teleológica que se debe buscar en tanto aporte a la solución de los problemas en los contextos sociales como juristas responsables con la resolución de los problemas del tiempo, no como juristas que se dediquen a resguardar los expedientes, sino que planteen alternativas para mejorar el derecho y hacer del derecho un orden cada vez más conforme con la dignidad de la persona humana.

Otra mirada que se puede tener de la filosofía, es entenderla como la investigación que se hace acerca de los primeros principios y las causas de las cosas. Según el lenguaje aristotélico<sup>424</sup>, la filosofía busca lo que está detrás de las cosas y que no es tan evidente.

---

423 JEAN PIERRE VERNANT. *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, 1985, p. 76.

424 CLAUDIA BARACCHI. *La ética de Aristóteles como primera filosofía*, Nueva York, Cambridge University Press, 2008, p. 56.

De igual manera, se ha concebido la filosofía como un saber que tiene alcance universal, es decir, un saber sobre la totalidad y que en palabras de ARISTÓTELES<sup>425</sup>, es la ciencia del ser en cuanto ser que se acerca a la esencia propia, de tal manera que la filosofía estudia la totalidad de lo real, aun cuando también hay filosofías especiales que estudian alguna parte o asumen una expresión particular de la realidad como es el caso de la estética, que estudia la filosofía del arte en tanto una filosofía que estudia una parte de la realidad, a partir del punto de vista particular siendo parte de la universalidad. La filosofía estudia el sentido de la realidad en la totalidad de la experiencia humana, entendiendo el objeto formal y generando diferencias con las demás ciencias de las cuales reflexiona sobre los primeros principios, es decir, sobre las primeras causas.

## II. LA FILOSOFÍA COMO FILOSOFÍA DEL DERECHO

La misión que tiene la filosofía es esencial para construir la ciencia del derecho<sup>426</sup>, dando lugar al cuestionamiento de la naturaleza y la legitimidad del derecho. Según BATTAGLIA<sup>427</sup>, la filosofía cuestiona los principios constituyentes de la experiencia de lo jurídico, de tal manera que, como disciplina, la filosofía permite que se cuestione sobre la esencia del derecho, sobre la naturaleza de la justicia, sobre lo que determina el concepto de persona y su realización individual y social. De esta manera, la filosofía plantea cuestionamientos en torno a la dignidad de la persona humana permitiendo fundamentar cuestiones sobre el delito y el deber y su consecuente responsabilidad para cumplir la ley, en tanto que se pregunta por qué se cumple, para qué se cumple yendo más allá de los postulados de quién funge como abogado y considera que tiene el conocimiento sobre el derecho y los postulados sobre la justicia, sin cuestionarse por la esencia de los mismos derechos y las obligaciones de tipo jurídico<sup>428</sup>.

---

425 VERNANT. *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, cit., p. 82.

426 BENIGNO MANTILLA PINEDA. *Filosofía del derecho*, Bogotá, Temis, 1996, p. 62.

427 FELICE BATTAGLIA. *Curso de filosofía del derecho*, vol. I: Introducción y bosquejo histórico, Madrid, Reus, 1951, p. 76.

428 RONALD DWORIN. *Los derechos en serio*, 2.<sup>a</sup> ed., Barcelona, Ariel, 1989, p. 32.

Se trata entonces, de la comprensión adecuada de los constructos epistémicos conceptuales en tanto su esencia y no la suficiencia de la instrucción conceptual del derecho<sup>429</sup>. En este sentido, la filosofía se convierte en una herramienta importante para aportar a los cuestionamientos profundos del derecho y en este orden a quien opera el derecho<sup>430</sup>. La filosofía permite potenciar y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo del profesional del derecho aportando a la construcción epistemológica<sup>431</sup> del campo jurídico ético y político del abogado<sup>432</sup>. Desde la filosofía se establece al rigor del pensamiento reflexivo, el valor profundo de la interpretación, el análisis de los textos, la recurrencia de los métodos encaminados al conocimiento del derecho<sup>433</sup> porque, desde la filosofía, se obtienen herramientas para saber pensar de manera adecuada y con juicio crítico para no caer en confusiones y ambigüedades del lenguaje. Así mismo, la filosofía permite cuestionarse a profundidad sobre las realidades problemáticas de la sociedad estableciendo diversas alternativas de solución, posibilitando la construcción de sólidos argumentos para la defensa de los casos y buscando claridad<sup>434</sup>, en los argumentos y proposiciones.

El saber filosófico hace referencia al sentido existencial en orden de los cuestionamientos jurídicos y el sentido que adquieren para quien está en contacto con el derecho, porque la filosofía del derecho asume el problema del sentido de lo humano, el sentido del hombre, yendo más allá del significado y del significante de los conocimientos bajo una comprensión del sentido<sup>435</sup>. El saber filosófico no tiene

---

429 MARTHA C. NUSSBAUM. "El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del derecho", *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 7, n.º 14, 2009, pp. 31 a 57, disponible en [[https://repositorioubasib.uba.ar/gsd/collect/academia/archives/HWA\\_3502.dir/3502.PDF](https://repositorioubasib.uba.ar/gsd/collect/academia/archives/HWA_3502.dir/3502.PDF)].

430 HERBERT HART. *El concepto de derecho*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1963, p. 43.

431 GENARO RUBÉN CARRIÓ. *Notas sobre derecho y lenguaje*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1988, p. 66.

432 NUSSBAUM. "El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del derecho", cit., p. 67.

433 ALBERT CALSAMIGLIA. *Introducción a la ciencia jurídica*, Barcelona, Ariel, 1986, p. 67.

434 ISAIAH BERLIN. *Conceptos y categorías: ensayos filosóficos*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 102.

435 GUSTAVO BUENO. *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Madrid, Ciencia Nueva, 1970, p. 52.

límites y la humanidad se entiende como multiplicidad de sujetos con derechos que buscan el sentido de su existencia y experiencia, creando y buscando fines y metas al mismo tiempo que establecen relaciones intersubjetivas con los demás seres humanos, asumiendo el valor de la libertad para poder dar razón de los constructos conceptuales sobre responsabilidad e imputabilidad propios del derecho, lo cual implica asumir al hombre no como un objeto entre los otros objetos que vende la sociedad mercantil actual y que es respaldada por las tecnologías de la información y la comunicación, teniendo como postulado consumir mensajes y conocimientos mediatizados los cuales afectan su existencia humana ya que obedecen a los tecnicismos propios de las ciencias cuantificables que apartan de la verdadera búsqueda del valor intrínseco del ser humano.

El derecho en tanto objeto del ejercicio reflexivo filosófico<sup>436</sup>, se origina a partir de la filosofía misma ya que esta nace en el seno del mundo griego y son los filósofos quienes asumen la realidad en torno a lo jurídico y las instituciones legales<sup>437</sup> y dan cuenta de las cuestiones sobre la naturaleza del derecho y la justicia<sup>438</sup>. En este orden, desde la filosofía se apoya la consolidación de los Estados y presenta los fundamentos con los cuales se establecen las constituciones y las declaraciones sobre los derechos del hombre. De esta manera, es oportuno mencionar el aporte de filósofos como VOLTAIRE, DIDEROT, ROUSSEAU, entre otros, quienes han salido al encuentro reflexivo que se establece entre la filosofía y el derecho reconociendo que no se trata de una relación de carácter rectilínea<sup>439</sup>.

La filosofía del derecho es una filosofía de carácter especial, y por lo tanto es una parte de la filosofía que se dedica a estudiar un aspecto específico de la realidad del ser humano que es el derecho

---

436 CARLOS SANTIAGO NINO. *Introducción al análisis del derecho*, Buenos Aires, Astrea, 1984, p. 42.

437 WERNER W. JAEGER. *Alabanza de la ley: los orígenes de la filosofía del derecho y los griegos*, Barcelona, Centro de Estudios Constitucionales, 1982, p. 43.

438 RONALD DWORKIN. *Justice in robes*, Cambridge, Harvard University Press, 2006, p. 76.

439 ROBERTO VERNENGO. *Curso de teoría general del derecho*, Buenos Aires, Depalma, 1985, p. 44.

desde el punto de vista filosófico<sup>440</sup>. Por lo que la filosofía del derecho se convierte en una reflexión que se hace sobre el sentido del derecho<sup>441</sup>, en tanto asume sus primeros principios y causas y, por supuesto, lo hace a partir de una perspectiva de carácter universal comprendiendo entonces el estudio del derecho en su globalidad situado en el conjunto de la totalidad de lo real en relación con la realidad humana. La filosofía del derecho estudia al derecho en su globalidad no en sus disciplinas jurídicas particulares ni de ordenamientos jurídicos particulares, porque es una reflexión del derecho en su conjunto y ubica al derecho en el contexto de la totalidad de la globalidad del saber.

Hay temas claves que son fundamentales en la filosofía del derecho y que tienen que ver con el sentido del derecho comprendido dentro de la totalidad de la vida humana. La filosofía del derecho se cuestiona sobre lo que es el derecho, el fenómeno de originario, la esencia del derecho, lo último y propio en orden a lo esencial del derecho. De igual manera, se cuestiona sobre la existencia del derecho y sus principios fundamentales preguntándose sobre los fines del derecho y cómo debe ser, cómo debe operar el conocimiento en el derecho, así como el sentido de la intervención ética en las prácticas de quienes forman parte del cuerpo jurídico y los estatutos propios de esta ciencia.

En este orden de ideas, es importante preguntarse por qué existe la filosofía del derecho. Al respecto, los filósofos griegos han reflexionado sobre la justicia, porque desde el comienzo de la historia el pensamiento humano ha encontrado como fundamental e importante reflexionar sobre el derecho y su presencia en la experiencia humana, dado que el derecho es consubstancial a la naturaleza del hombre y su consecuente sentido social y las razones sociales se estructuran a partir de obligaciones y derechos recíprocos porque el hombre crea normas e instituciones para hacer posible el respeto de los derechos y el cumplimiento de obligaciones intersubjetivas,

---

440 ANDREI MARMOR. *Philosophy of law*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 2011, p. 45.

441 ALF ROSS. *Sobre el derecho y la justicia*, Buenos Aires, Eudeba, 1994, p. 42.

dado que todo hombre se relaciona con el derecho siendo este algo que acompaña la naturaleza del ser humano y da lugar a que exista una filosofía del derecho.

Ahora bien, reflexionar filosóficamente sobre el derecho exige tener una profunda comprensión de la ciencia del derecho ya que de lo contrario se convierte en una simple especulación abstracta sin conexión con la experiencia real, de tal manera que la reflexión desde la filosofía se hace sobre el derecho real y, en consecuencia, sobre la experiencia jurídica real. En este sentido, la filosofía del derecho ha de proporcionar al profesional del derecho un ejercicio reflexivo crítico sobre la tarea que realiza, así como le permite generar juicios críticos respecto al derecho vigente y sus funciones. En otras palabras, la filosofía del derecho se convierte en la conciencia del jurista y su quehacer. Es oportuno comprender que la tradición del pensamiento humano<sup>442</sup> se ha establecido históricamente y ha dado lugar a la reflexión filosófica de manera continua, de tal manera que la filosofía del derecho parte de los elementos recibidos del derecho, y su tradición histórica parte de las ideas asumidas de la tradición griega para dar respuesta a las dificultades del momento histórico presente.

La filosofía del derecho es una de las ramas de la filosofía, por lo tanto, estudia el fenómeno jurídico incardinado en los contextos sociales asumidos de manera abstracta, porque trata de la cosmovisión global respecto al fenómeno jurídico que igualmente se correlaciona con variables institucionales, normativas, sociales, morales, entre otras, de tal forma que establece los principios epistemológicos para responder a las grandes preguntas como: ¿qué es el derecho?, ¿cómo debería ser el derecho? y, por consiguiente, ¿cómo lo conocemos? Estas preguntas han sido asumidas a lo largo de la historia por diferentes escuelas de la filosofía del derecho, buscando construir modelos jurídicos ideales a los sistemas jurídicos de los Estados; se han configurado desde las normas los valores, las actitudes, las ideologías y las innumerables corrientes de pensamiento,

---

442 WERNER W. JAEGER. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 48.

los cuales han sido asumidos por la mayoría de los ciudadanos y se han perfeccionado produciendo cambios en los contextos sociales, económicos y políticos de la sociedad. Este sistema jurídico se configura a partir de conceptos concretos y generales, y la filosofía del derecho busca constituir nuevos ordenamientos y derechos que respondan a los cambios que se generan en la sociedad y los modelos de organización jurídica y política. En ese sentido, se validan los derechos humanos porque responden a las construcciones abstractas que han sido originadas desde la filosofía y los referentes que tienen frente al valor de la justicia, de tal manera que se establece lo jurídico como una construcción sistémica desde la realidad histórica social forjada a partir de categorías filosóficas.

La filosofía del derecho se encarga de definir y supervisar los constructos conceptuales de carácter jurídico, y en su orden, los métodos que permiten la articulación el sistema legal, así como también orienta los procesos de interpretación del cuerpo legal a partir de postulados críticos, ya que su función se orienta más allá de los contenidos y las construcciones conceptuales de un área del derecho como el civil, el penal o administrativo dado que tiene una visión holística del sistema jurídico estableciendo y definiendo conceptos generales y esenciales para el estudio de las disciplinas del derecho.

En otras palabras, la filosofía del derecho<sup>443</sup> analiza conoce y ofrece una teoría del conocimiento más completa del derecho aportando desde la reflexión, la elaboración de conceptos que fundamentan las diferentes disciplinas jurídicas y brindando unidad y coherencia a toda la estructura del sistema jurídico. La filosofía del derecho se nutre de la hermenéutica, la cual ha sido anclada en la exégesis bíblica ofreciendo herramientas de tipo interpretativo textual, jurídico y las bases de la lógica jurídica, lo que lleva a que los profesionales del derecho tengan herramientas suficientes para la argumentación jurídica.

---

443 MANTILLA. *Filosofía del derecho*, cit., p. 46.

La filosofía del derecho también se nutre de la axiología, la cual se enfoca hacia el estudio de los valores y asume estudios sistemáticos de constructos conceptuales como la justicia, la libertad, la equidad, la igualdad y su correspondiente correlación con los derechos humanos y su consecuente acercamiento a la ética y a la moral. De igual forma, se nutre también de la gnoseología jurídica u ontología jurídica, la cual ha tenido como teleología el estudio de la esencia del derecho y sus fundamentos, de tal manera que pueda establecer las relaciones y diferencias entre el ser y el deber ser en tanto construcción de los principios jurídicos universales. Otro aspecto que enriquece la filosofía del derecho es la teoría del Estado a partir de sus fundamentos y sus funciones, el análisis de conceptos propios del derecho como la norma, la persona, la soberanía, la coacción, la eficacia y la validez, entre otros. La filosofía del derecho expresa su tarea respecto a los problemas y los diferentes retos que debe enfrentar el derecho y los marcos conceptuales establecidos desde lo jurídico para establecer categorías universales evidenciadas en las normas. Por lo tanto, la filosofía del derecho es un motor que aporta de manera significativa a la transformación de la disciplina del derecho y sus diversas funciones, objetivos y fundamentos para responderle a las diversas necesidades que tiene la sociedad en sus contextos temporales y espaciales, evaluando la pertinencia de las normas. Desde la filosofía del derecho se encuentran alternativas de solución a situaciones de que vive el hombre a partir de las perspectivas de la globalización, los procesos experimentales que se hacen con los seres humanos y la incidencia de las innovadoras tecnologías en el derecho, afrontando los retos que se establecen frente al deber ser del derecho, en especial con los más vulnerables desde su función social y la constante lucha por el ideal de la justicia perfecta.

### III. LA FILOSOFÍA COMO FUNDAMENTO PARA EL EJERCICIO DEL JURISTA

El jurista está llamado a mantener cierta distancia responsable y crítica frente las manifestaciones de la hipertrofia normativa, dirigiendo su atención hacia el derecho con el respaldo de la filosofía del derecho, la cual hace énfasis en el núcleo esencial de la existencia de los hombres y de sus relaciones sociales; el jurista<sup>444</sup>, que se cuestiona sobre el sentido de la justicia y que hace distinción de los saberes, se aparta de las visiones mercantilistas que responden a las megatendencias culturales actuales difundidas por los medios tecnológicos e informativos que hacen del hombre un sujeto receptor de conocimientos técnicos para adquirir y aceptar, desde los lenguajes científicos, la sumatoria de los saberes técnicos repetitivos obedeciendo a los procesos de globalización que objetivizan al hombre, apartándolo de las reflexiones sobre el sentido de la cotidianidad y de los diálogos intersubjetivos.

Desde la filosofía del derecho se reflexiona en torno al papel del hombre como jurista que no considera la justicia como un instrumento mecánico, sino como sentido desde el ejercicio de la libertad que se aparta de la formación técnica e instrumental para reconocer el valor único e irrepetible que tiene el hombre desde la libertad creativa.

Por lo tanto, la filosofía del derecho no se agota en la adquisición de conocimientos de carácter técnico y positivo de las normas, sino que se expone de manera continua a los procesos de interpretación de las conductas jurídicas donde es importante considerar el diálogo intersubjetivo con el otro y el rescate de su sentido e identidad personal que se separa del tecnicismo de las normas y la visión reduccionista del derecho formal, remitiendo al hombre a la verdadera cuestión de la justicia. La filosofía del derecho exhorta de manera continua tanto al jurista como el filósofo, para que asuman

---

444 MICHAEL OAKESHOTT. *El concepto de una jurisprudencia filosófica: ensayos y reseñas 1926-51*, escritos seleccionados vol. III, Exeter, Imprint Academic, 2007.

de manera responsable la comprensión de lo legal desde los marcos históricos los ordenamientos jurídicos actuales como instrumentos propios de la justicia<sup>445</sup>.

Por pequeño que sea el problema jurídico, se vincula con asuntos propios del lenguaje a cuestiones morales involucrando a todas de las ciencias sociales, de tal manera que para la resolución de los problemas que atañen a lo jurídico se necesita estar entrenado y tener capacidades como la imaginación jurídica de innovar el derecho. Se necesitan teorías de la interpretación, técnicas argumentativas, teorías fundamentadas en lo moral y lo político para guiar en las técnicas argumentativas.

En este sentido, la filosofía del derecho no es una actividad puramente especulativa para resolver los problemas prácticos del derecho que forman parte de la actividad del jurista, así el mismo no sea consciente del empleo de ideas y de la filosofía para la resolución de los problemas que constituyen su práctica, porque detrás del trabajo práctico de los juristas está la filosofía del derecho como conjunto de ideas filosóficas. En consecuencia, la filosofía del derecho se comprende a partir de tres cuestionamientos fundamentales: en primer lugar, se pregunta por qué es el derecho y cuáles son los grandes componentes del derecho y cómo el fenómeno jurídico se diferencia y se conecta con otros fenómenos sociales próximos. Entorno a la respuesta de estas preguntas se configura un área de la filosofía del derecho como la teoría del derecho. Ahora bien, desde la propuesta positivista buscan reducir la filosofía a teorías del derecho<sup>446</sup>.

Una segunda pregunta tiene que ver con el conocimiento del derecho: ¿cómo se puede conocer?, ¿qué se entiende o comprende por ciencia jurídica o por saberes jurídicos?, ¿de qué manera se diferencian de otras ciencias sociales?, ¿en qué consiste la dogmática jurídica? En este sentido, también si se pregunta por el conocimiento del derecho, igualmente se debe preguntar por la metodología del

---

445 THEODOR VIEHWEG. "La filosofía del derecho como investigación básica", en *Tópica y filosofía del derecho*, Barcelona, Gedisa, 1991, p. 65.

446 HANS KELSEN. "Qu'est-ce que la philosophie du droit?", *Archives de Philosophie du Droit*, n.º 7, 1962, p. 26.

derecho para determinar por qué se establece la pregunta y saber en qué consiste producir derecho, aplicarlo e interpretarlo como una operación netamente cognoscitiva y, en consecuencia, cómo se lleva a cabo.

Una tercera pregunta tiene que ver con ¿cómo debería ser el derecho?, lo cual implica cuestionarse por la justicia como una creación humana. De esta manera se plantea el recorrido frente a la importancia que tiene la filosofía del derecho para los juristas, porque en primer lugar se aborda la pregunta sobre qué es el derecho y se entiende como un conjunto de normas<sup>447</sup> que no solo son normas coactivas reduccionistas, sino que, para entender su naturaleza, juegan un papel fundamental los valores como la dignidad humana.

El derecho es lenguaje pero no es únicamente lenguaje del legislador y de los juristas, porque el derecho es lenguaje y esencialmente es una actividad, un tipo de práctica social que lleva a una visión del derecho que va más allá de una ontología del derecho como normas y que es dinámico, porque el derecho es algo que hace el hombre, es algo en lo que participa para lograr sus propósitos; no es el navío, sino el arte de navegar dado que se tienen en cuenta los fines y los valores que forman parte del derecho<sup>448</sup>. Porque no basta con tener en cuenta los canales de interpretación que tiene el derecho para la resolución de un problema, sino que se necesita de una teoría de la interpretación que los ordene de acuerdo con los fines y los valores.

El derecho tiene que ver con normas y también tiene que ver con el poder, pero no solo coactivo, simbólico, político, sino también moral. Se trata entonces de dar cuenta de la discontinuidad entre el derecho y la moral y la posibilidad de que existan fenómenos jurídicos contrarios a la moral y a la justicia, así como también a la continuidad, dejando de ver el derecho no como un simple conjunto de normas, sino como una actividad, porque el derecho y la moral

---

447 RONALD DWORKIN. *El imperio de la ley*, Cambridge, Harvard University Press, 1986, p. 66.

448 JAVIER DE LUCAS MARTÍN (ed.). *Introducción a la teoría del derecho*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1992, p. 45.

son actividades que comparten ciertos fines y otros no, dado que el derecho no se puede identificar dejando al margen las cuestiones morales como es el caso en el que en la Constitución Política se presentan juicios y argumentos que vinculan aspectos y valores morales como la dignidad.

En tanto justificación de las decisiones por parte de los jueces, estos justifican sus decisiones para resolver un problema de interpretación e incluyen fragmentos que son morales, sin embargo, esto no significa que el derecho sea igual que la moral y que la argumentación<sup>449</sup>, que haga un juez sea indistinguible de la que hace un moralista de tal forma que el derecho no se puede reducir ni a normas ni al poder ni tampoco a lo moral, lo cual permite deducir que tiene una autonomía relativa.

Otro aspecto que se aborda tiene que ver con la teoría de la ciencia jurídica<sup>450</sup>, la cual vincula necesariamente a quienes hacen filosofía del derecho para entender si el derecho es una ciencia, una técnica o una dogmática respecto a una praxis.

El asunto es preguntarse sobre cómo debe ser el derecho teniendo en cuenta una cierta continuidad entre el ser y el deber ser. Desde la teoría general de la justicia, los jueces a la hora de motivar sus decisiones tienen que manejar razonamientos que son morales, y por lo tanto necesitan tener procesos formativos en filosofía moral y política a partir de construcciones teóricas de la justicia, conocer las grandes argumentos de la justicia<sup>451</sup>, comprender el deber kantiano y el análisis de los grandes conceptos morales como el de dignidad, de libertad y de igualdad, no como un adorno cultural, sino como algo que forma parte de los instrumentos que necesita para para hacer muy bien su trabajo.

Por lo tanto, esa sería la teoría general de la justicia, la otra es la teoría deontológica de la justicia, es decir, la teoría de la justicia pero referida a una determinada profesión que puede tener un juez,

---

449 MANUEL ATIENZA. *Curso de argumentación jurídica*, Madrid, Trotta, 2013, p. 98.

450 CARLOS ALCHOURRON y EUGENIO BULYIN. *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires, Astrea, 1974, p. 56.

451 AMARTYA SEN. *La idea de justicia*, Cambridge, Harvard University Press, 2009, p. 78.

un fiscal o un abogado. Esta es una manera de ver el derecho en tanto una actividad que motiva frente a las necesidades de estudio de las cuestiones referidas a la justicia, porque todo no se acaba solo en el derecho positivo como derecho establecido cumpliendo ciertas normas sin cometer delitos ni cometer faltas administrativas, sino que el actuar ha de ser mostrando determinadas virtudes como la imparcialidad, la modestia, la cual ayuda para ser capaz de contenerse y no incurrir en errores<sup>452</sup>. No se trata solo de cumplir normas o decir que no se necesita estas cualidades, tampoco se trata decir que es imposible tener criterios morales, ante lo cual la filosofía del derecho se considera útil a partir de la concepción iusnaturalista y la posición de la teoría crítica del derecho.

A partir de estas concepciones, se puede establecer una nueva mirada de la filosofía del derecho como el postpositivismo, en el que el derecho no se puede entender únicamente como un conjunto de normas, como un sistema normativo, sino como actividad, como práctica social vinculada con fines y valores de la justicia. El postpositivismo no es una concepción completamente desarrollada del derecho porque algunos autores subrayan demasiado el elemento del valor y los elementos morales, pero dejan fuera el elemento del conflicto social y han construido su teoría a espaldas del conocimiento de las ciencias sociales y, por lo tanto, no atienden suficientemente los derechos sociales, dando a entender un cierto sesgo individualista.

Por otra parte, el neopositivismo no tiene nada que ver con el neoconstitucionalismo que es oscuro y equívoco desde todas las perspectivas, caracterizando su concepción mediante tres rasgos. Primero, confundiendo la concepción entre el derecho y la moral donde el derecho sería una parcela de la moral. Segundo, reduciendo el derecho a principios apartando las reglas, las pautas específicas de conducta y conectando los principios con la moral. La tercera característica tiene que ver con el activismo judicial, invitando a los jueces a que decidan no según con las reglas específicas del dere-

---

452 RONALD DWORKIN. "¿Deben nuestros jueces ser filósofos? ¿Pueden ser filósofos?", *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, n.º 32, 2010, disponible en [<https://isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/262>], p. 20.

cho y las leyes, sino de acuerdo con los principios constitucionales interpretados libremente como la idea más adecuada, donde este neoconstitucionalismo se constituye en una filosofía el derecho totalmente equivocada para que siga un jurista y haga bien su trabajo.

Para ATIENZA<sup>453</sup>, la filosofía del derecho es considerada como una totalización racional y crítica del fenómeno jurídico, lo cual se hace a partir de la comprensión de las ideas y los conceptos donde forman parte de las ciencias que se expresan desde lo técnico, en tanto que las ideas le corresponden a la filosofía, la cual asume la esencia de las categorías de la misma ciencia desde un tratamiento racional que incluso trasciende a la misma ciencia<sup>454</sup>, y por lo tanto, para la filosofía como para el derecho son asumidas desde la crítica como universalidad del saber. Desde la filosofía se cuestionan las categorías y la conexión que se establece con otras categorías para reflexionar sobre sus fundamentos y la validez de las mismas, enmarcadas en constructos epistémicos y ontológicos y como reflexión totalizadora desde la crítica, el análisis, los procesos de comparación de clasificación, la construcción de límites y desde el escenario de los conceptos científicos apreciando el carácter crítico que tiene la filosofía del derecho.

Según ATIENZA<sup>455</sup>, a la luz de la filosofía se vincula el carácter trascendental e intercategorial de la totalización del conocimiento, de tal manera que el quehacer de la filosofía del derecho tiene que ver con la intermediación entre los saberes y las prácticas jurídicas, así como los demás saberes y prácticas de carácter social, entre ellas la misma filosofía. Ahora bien, desde la lectura de la filosofía jurídica la filosofía cuestiona críticamente los marcos y estructuras establecidas.

La iusfilosofía es verdadera filosofía en la medida en que expresa su carácter crítico siendo positiva, pero no asumida como positivis-

---

453 MANUEL ATIENZA. *Introducción al derecho*, España, Edit. Barcanova, 1989, p. 57.

454 GUSTAVO BUENO. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación. El papel de la filosofía en el conjunto del saber constituido por el saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época*, Oviedo, Pentalfa, 1999, p. 68.

455 MANUEL ATIENZA. "La filosofía del derecho como filosofía regional", Universidad de Alicante, 2015, disponible en [<https://dfddip.ua.es/es/documentos/la-filosofia-del-derecho-como-filosofia-regional.pdf?noCache=1427876871728>].

ta relacionada con las categorías de la experiencia jurídica. Así mismo, no comprendida como dogmática coextensiva con los discursos de carácter jurídico-práctico, ni tampoco asumida como genitiva. De esta manera, se puede comprender la filosofía del derecho desde una mirada intercategorial totalizadora teniendo como tarea conducir la categoría jurídica en relación significativa con otras categorías; esta tarea se realiza desde las ideas y las teorías como una racionalidad presente, como lo ha sido el devenir histórico de la filosofía jurídica desde los comienzos de la filosofía griega, porque la filosofía del derecho ha estado siempre en relación con los distintos momentos del desarrollo histórico de los fenómenos jurídicos como se evidencia con el derecho romano, la constitución del Estado y el derecho moderno. Se comprende entonces que la filosofía del derecho no asume un terreno exclusivo desde los saberes jurídicos y sociales, sino que establece relaciones entre diferentes contextos de la cultura, en especial en los que se establecen roces y vacíos para que funcionen<sup>456</sup>.

## CONCLUSIONES

El derecho no tiene como función la resolución de problemas de carácter filosófico, sin embargo, al asumir los problemas prácticos lo hace empleando las ideas y concepciones de tipo filosófico. En este sentido, la filosofía del derecho es considerada como la filosofía práctica que sigue de manera cercana al derecho como si fuera su sombra.

Por lo tanto, en la pregunta que se ha planteado: ¿cuál es la incidencia que tiene la filosofía del derecho en los juristas? se explicita en el reconocimiento de la misión fundamental que tiene la filosofía del derecho al cuestionarse por la legitimidad el valor de los constructos conceptuales relacionados con los ambientes jurídicos expresados en la cotidianidad de quienes fungen como juristas. De esta manera, la filosofía del derecho se propone reflexionar de for-

---

456 ATIENZA. *Introducción al derecho*, cit., p. 46.

ma crítica sobre el derecho y el devenir de los juristas orientando el enfoque de su ejercicio jurídico y su consecuente aporte en la resolución de problemas según los contextos reales sociales.

La filosofía del derecho se cuestiona sobre la naturaleza del derecho y sus componentes esenciales, en otras palabras, se pregunta sobre lo que hace que el derecho sea el derecho y, por lo tanto, estudie cómo se puede conocer y cuál es la esencia del conocimiento jurídico y sus metodologías, dando lugar a la pregunta por la misma esencia de la pregunta en orden a lo epistemológico y ontológico del derecho. En este sentido, es válido cuestionarse sobre cómo debería ser el derecho y la filosofía del derecho apunta a la necesidad de fundamentar estos interrogantes en la justicia como creación humana que argumenta críticamente sus decisiones.

La filosofía del derecho asume la totalidad de lo real de manera crítica y racional del fenómeno jurídico, comprendiendo el todo desde los argumentos de las ideas y desde allí asume las categorías propias de las ciencias. En este sentido, la filosofía del derecho ha de ser un referente cotidiano del ejercicio reflexivo entorno a las ciencias jurídicas.

## REFERENCIAS

ALCHOURRON, CARLOS y EUGENIO BULYIN. *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires, Astrea, 1974.

ATIENZA, MANUEL. *Introducción al derecho*, España, Edit. Barcanova, 1989.

ATIENZA, MANUEL. *Curso de argumentación jurídica*, Madrid, Trotta, 2013.

ATIENZA, MANUEL. "La filosofía del derecho como filosofía regional", Universidad de Alicante, 2015, disponible en [<https://dfddip.ua.es/es/documentos/la-filosofia-del-derecho-como-filosofia-regional.pdf?noCache=1427876871728>].

BARACCHI, CLAUDIA. *La ética de Aristóteles como primera filosofía*, Nueva York, Cambridge University Press, 2008.

- BATTAGLIA, FELICE. *Curso de filosofía del derecho*, vol. I: Introducción y bosquejo histórico, Madrid, Reus, 1951.
- BERLIN, ISAIAH. *Conceptos y categorías: ensayos filosóficos*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1992.
- BUENO, GUSTAVO. *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Madrid, Ciencia Nueva, 1970.
- BUENO, GUSTAVO. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación. El papel de la filosofía en el conjunto del saber constituido por el saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época*, Oviedo, Pentalfa, 1999.
- CALSAMIGLIA, ALBERT. *Introducción a la ciencia jurídica*, Barcelona, Ariel, 1986.
- CARRIÓ, GENARO RUBÉN. *Notas sobre derecho y lenguaje*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1988.
- DE LUCAS MARTÍN, JAVIER (ed.). *Introducción a la teoría del derecho*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1992.
- DÍAZ, ELÍAS. *Sociología y filosofía del derecho*, Madrid, Debate, 1989.
- DWORKIN, RONALD. *Filosofía del derecho*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 1980.
- DWORKIN, RONALD. *El imperio de la ley*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.
- DWORKIN, RONALD. *Los derechos en serio*, 2.<sup>a</sup> ed., Barcelona, Ariel, 1989.
- DWORKIN, RONALD. *Justice in robes*, Cambridge, Harvard University Press, 2006.
- DWORKIN, RONALD. "¿Deben nuestros jueces ser filósofos? ¿Pueden ser filósofos?", *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, n.º 32, 2010, pp. 7 a 29, disponible en [<https://isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/262>].

- HART, HERBERT. *El concepto de derecho*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1963.
- JAEGER, WERNER W. *Alabanza de la ley: los orígenes de la filosofía del derecho y los griegos*, Barcelona, Centro de Estudios Constitucionales, 1982.
- JAEGER, WERNER W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- KELSEN, HANS. "Qu'est-ce que la philosophie du droit?", *Archives de Philosophie du Droit*, n.º 7, 1962.
- MANTILLA PINEDA, BENIGNO. *Filosofía del derecho*, Bogotá, Temis, 1996.
- MARMOR, ANDREI. *Philosophy of law*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 2011.
- NINO, CARLOS SANTIAGO. *Introducción al análisis del derecho*, Buenos Aires, Astrea, 1984.
- NUSSBAUM, MARTHA C. "El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del derecho", *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 7, n.º 14, 2009, pp. 31 a 57, disponible en [[https://repositorioubasibi.uba.ar/gsd/collect/academia/archives/HWA\\_3502.dir/3502.PDF](https://repositorioubasibi.uba.ar/gsd/collect/academia/archives/HWA_3502.dir/3502.PDF)].
- OAKESHOTT, MICHAEL. *El concepto de una jurisprudencia filosófica: ensayos y reseñas 1926-51*, escritos seleccionados vol. III, Exeter, Imprint Academic, 2007.
- ROSS, ALF. *Sobre el derecho y la justicia*, Buenos Aires, Eudeba, 1994.
- SEN, AMARTYA. *La idea de justicia*, Cambridge, Harvard University Press, 2009.
- VERNANT, JEAN PIERRE. *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, 1985.
- VERNENGO, ROBERTO. *Curso de teoría general del derecho*, Buenos Aires, Depalma, 1985.
- VIHWEG, THEODOR. "La filosofía del derecho como investigación básica", en *Tópica y filosofía del derecho*, Barcelona, Gedisa, 1991.

**CAPÍTULO DÉCIMO**  
**LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA Y SUS IMPLICACIONES**  
**DENTRO DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA JURÍDICO<sup>457</sup>**

LUIS FERNANDO ORTEGA GUZMÁN<sup>458</sup>

INTRODUCCIÓN

Teniendo como base metodológica la TGS y las determinaciones dadas por NIKLAS LUHMANN en su obra *Sistemas sociales, lineamientos para una teoría general*<sup>459</sup>, y con la finalidad de analizar la forma en que el vínculo histórico entre el derecho y el lenguaje formal ha creado una serie de problemas dogmáticos que afectan la complejidad de la comunicación jurídica, la presente investigación partirá de un análisis histórico del vínculo entre lo lingüístico y lo jurídico, para luego analizar algunos de los problemas que surgen como consecuencia de una comunicación innecesariamente compleja dentro del sistema jurídico y, por último, verificar los problemas que surgen como consecuencia de dicho nivel de complejidad.

---

457 Capítulo de libro vinculado a los procesos investigativos del Semillero de Derecho Laboral de la Facultad de Derecho, sede Campus Ng. Universidad Militar Nueva Granada.

458 Abogado de la Universidad Católica de Colombia, Magister en Filosofía y Teoría Jurídica de la Universidad Libre de Bogotá, Investigador adscrito al Grupo de Investigación Red de Estudios Sociojurídicos Comparados y Políticas. –RESCYPP– de la UMNG. Docente ocasional de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada, sede Campus Ng. E-mail [[ortega.luis@unimilitar.edu.co](mailto:ortega.luis@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-4862-4854>].

459 NIKLAS LUHMANN. *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, México, D. F., Anthropos, 1998.

El sistema jurídico en su calidad de sistema abierto informáticamente, pero cerrado operativamente tal y como lo define NIKLAS LUHMANN<sup>460</sup>, posee una serie de características, algunas de ellas históricas, que lo vinculan con la hegemonía cultural y el poder político<sup>461</sup> a partir de las ritualidades y los procesos de delimitación de la realidad social, que partiendo de lo lingüístico gracias a las herramientas jurídicas se materializan en el mundo real. La presente discusión tiene como finalidad apuntar a algunos de los problemas lingüísticos que surgen a partir de la dogmatización y sobre complejización del lenguaje jurídico aplicado, y cómo la mala utilización del lenguaje al interior del fenómeno jurídico puede con facilidad comprometer las finalidades del sistema, puesto que además de determinar la organización general del sistema social en términos de validez, el derecho posee también una finalidad de diseminación de la información, finalidad que resulta más difícil de alcanzar si se maneja un lenguaje más complejo de lo necesario.

## I. EL VÍNCULO HISTÓRICO QUE EXISTE ENTRE LO LINGÜÍSTICO Y LO JURÍDICO, EL DERECHO Y LA INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD

Los procesos lingüísticos y su desarrollo histórico usualmente suelen relacionarse de manera directa con el proceso de la literatura, si bien es cierto que esta relación es bastante común y lo ha sido especialmente después de la modernidad en realidad, el lenguaje no surge al menos al inicio como una herramienta literaria, ejemplo de lo cual encontramos en la escritura cuneiforme, que surgiendo en sus formas embrionarias alrededor del 3500 a. C., para el 2600 a. C.<sup>462</sup>,

---

460 NIKLAS LUHMANN. *Sociología del derecho*, HJALMAR NEWMARK DÍAZ (trad.), Bogotá, Universidad Libre, 2012.

461 LOUIS ALTHUSSER. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

462 ARMANDO BRAMANTI. "La materialidad del cuneiforme", en FEDERICO LUCIANI y LETICIA ROVIRA (comps.). *Temas y problemas de historia antiguo-oriental: una introducción*, Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL, 2021, pp. 31 a 44, disponible en [<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5815>].

ya se encontraba plenamente consolidada como una lengua no solo utilizada por un pueblo sino por una multiplicidad de pueblos, en diversidad de lenguas y con diferentes variaciones, claro está, surgiendo inicialmente con una finalidad netamente contable y notarial.

Lo anterior rinde cuenta de que la función con la que surge el lenguaje para la raza humana tiene que ver con la creación de la evidencia suficiente para manifestar determinadas condiciones en el mundo<sup>463</sup>, dado que mediante los usos complejos del lenguaje los homínidos superiores dejan de considerarse a sí mismos como parte del medio y pasan a convertirse en sujetos que habitan en él, y en consecuencia, por diferenciarse del medio, pasan a convertirse en usuarios y administradores del mismo, evidencia arqueológica de lo cual encontramos en los denominados sellos cilíndricos de la civilización de Uruk en lo que conocemos como Mesopotamia.

Estos aditamentos consistentes únicamente en un cilindro tallado de diferentes materiales, creado con la finalidad de que al ponerse sobre una tablilla de barro y presionar empujando la superficie del cilindro, dicho objeto quedará marcado con la firma del poseedor<sup>464</sup>. Algo en alguna medida similar al grafiti de nuestra época, donde las personas marcan territorios a través de una firma, claro está utilizado en la época de la civilización de Uruk como firma para los documentos legales. Mismos documentos que, a pesar de la inexistencia de una tecnología que para nosotros se siente natural como es el papel, se encargaban de materializar en tablillas de arcilla información formalizada que afectaba el funcionamiento del mundo social y del Estado, formulando con esto determinaciones sobre la propiedad, el parentesco, deudas y asuntos similares.

Es a través de estas nociones que poco a poco se construyó el vínculo existente entre diversas formas de ritualidad y las manifestaciones del pensamiento jurídico, las cuales, si bien en nuestra época se reducen a la burocracia que es común en los procesos jurídicos, en tiempos antiguos la formalización de la información era

---

463 LLUÍS FELIU MATEU. *La escritura cuneiforme*, s. l., Edit. UOC, 2016.

464 ÁNGEL SOTO GARCÍA. "Sistemas de escritura y archivos en Mesopotamia", UNED Bibliotecas, 2022, p. 4.

un proceso tan importante como el de ahora, sobre el cual además recaía la mística que permitía la modificación de dichas condiciones naturales, desarrollándose como una especie de invocación que se realizaba en nombre del poder que los sistemas jurídicos le otorgan a una u otra autoridad.

El derecho es, antes que nada, rito precisamente que se impone a la realidad del mundo: apariencia/formal del derecho que se adhiere como una segunda piel a la apariencia material de los hechos, al contorno tangible que dibuja el hombre en su relación física con las cosas<sup>465</sup>.

Dicha capacidad de imposición desarrollada a través de los medios jurídicos, es lo que históricamente crea el vínculo que se ha desarrollado entre las diversas hegemonías políticas de cada cultura y los funcionarios encargados de crear, modificar o ejecutar las leyes. A partir de lo cual se configuran imaginarios que, como veremos a continuación, pueden llegar a desconfigurar las finalidades del derecho, puesto que su carácter de herramienta determinadora de la realidad además de crear un orden al interior de la sociedad, puede ser fácilmente utilizado para los fines de una persona en concreto, si se tiene el poder suficiente.

A pesar de esto, lo anterior no nos puede llevar a creer en una versión total y absoluta del dominio que se produce en la sociedad a través de las leyes. Si bien es cierto que ni las personas pertenecientes a la hegemonía pueden muchas veces evadir la persecución del Estado y sus normas, eso por lo usual sucede como consecuencia de la corrupción y para casos concretos, lo que significa que ni siquiera la hegemonía se encuentra por encima del derecho, lo que se traduce en que incluso aquellos que poseen poder dentro de la estructura se encuentran dominados por sus determinaciones y sus formas, lo que se hace evidente mediante el análisis de la persistencia de las herramientas jurídicas en los procesos sociales humanos. Todas las comunidades, por desarrolladas o subdesarrolladas que

---

465 ALFONSO CASTRO SÁENZ. "Posesión y proceso, acto y rito en la génesis de los derechos", *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, n.º 3, 1999, disponible en [<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2045>], p. 164.

puedan considerarse, poseen algún tipo de normas, algún tipo de límite que permite y valida la interacción social, la cual poco a poco y a través de la tradición, se va forjando cada vez con más fuerza en las personas, llegando a crear incluso procesos de obediencia ajenos a la racionalidad.

Lo anterior apunta a que a pesar de que las normas pueden llegar a castigar o constreñir a las personas a actuar de determinada forma, en realidad la finalidad de la misma va más allá del castigo y tiene que ver con la obediencia de un orden, ojala, en los términos menos violentos posibles, es decir la obediencia irracional, que precisamente por no pertenecer a los procesos voluntarios y racionales, no representa una acción crítica donde el individuo decide luego de una meditación la obediencia, sino que naturaliza la obediencia como parte de su diario vivir.

A pesar de lo espantoso que puede sonar que los seres humanos obedecemos ciegamente, en realidad este proceso es de lo más común que existe, sobre todo en lo que se refiere a normas de convivencia básicas, muchas de las cuales inclusive no están escritas taxativamente, como la interacción no violenta que se asume los seres humanos debemos tener con las demás personas, la cual si bien al inicio se fundamenta en la capacidad de réplica que tiene el Estado sobre el individuo, no depende de que dicha réplica se haga efectiva para que moralmente consideremos como negativa la violencia.

Un segundo ejemplo lo podemos obtener en las normas técnicas que se generan desde el derecho para diversas manifestaciones de la interacción humana, como es el caso de las normas de tránsito, cuya obediencia tiene que ver con la mera conveniencia y la búsqueda de un contexto de seguridad alrededor de una conducta considerada peligrosa, mas no con una crítica que busque ponderar la viabilidad de la obediencia. Este tipo de obediencia ejemplifica la forma en que el derecho se desarrolla como la fuerza determinante de lo permisible dentro de la sociedad<sup>466</sup>.

---

466 NIKLAS LUHMANN. *El derecho de la sociedad*, México, D. F., Herder, 2005.

Como consecuencia de lo anterior, *el rito* gana una gran importancia dentro del desarrollo de la normatividad, pues siendo parte de las características que fundamentan su validez, le permiten tanto al profesional de la ciencia jurídica como a las personas del común reconocer cuáles son los límites de su libertad. Lo anterior pone en evidencia al rito como una característica necesaria dentro del proceso jurídico, que, si bien para la actualidad ha sido superada y reemplazada por trámites burocráticos, el vínculo existente entre el imaginario de formalidad y las funciones del sistema jurídico pervive.

## II. EL PROBLEMA DE LOS DOGMAS Y LA COMPLEJIDAD CONCEPTUAL EN LA DEFINICIÓN DE SISTEMA JURÍDICO

Tomando a modo de ejemplo la noción de sistema jurídico, esta suele reconocerse muchas veces de forma huérfana dentro de la formación jurídica, es un poco como un gigantesco elefante blanco que está ahí y que por el rápido éxodo que hacen los estudiantes de pregrado de las materias de fundamentación a las materias prácticas, se queda como una especie de dogma que las personas asumen, reconocen y difunden. En consecuencia, los partícipes del sistema jurídico<sup>467</sup> (aquellos seres principalmente humanos que por sus características participan de las comunicaciones de carácter jurídico), a pesar de que muchas veces viven, trabajan y se desarrollan dentro del sistema jurídico, no lo reconocen y lo confunden con el sistema constitucional o con el conjunto de normas vigentes.

Este es un ejemplo de un gran número de conceptos que se quedan trancos en su construcción en las mentes de los estudiantes y que, en consecuencia, pueden generar confusiones al utilizar los conceptos de forma escueta o incompleta. De ahí que surja la necesidad de analizar la figura dogmática más grande, el concepto de sistema jurídico, para que a partir de ahí se hagan observables los problemas que surgen por la indeterminación del mismo.

---

467 Ídem.

A modo de introducción, podemos decir que la noción de sistema jurídico tiene, al igual que cualquier otro concepto, la finalidad de agrupar dentro de una categoría un conjunto de cosas con la función de aislarlas del resto de objetos del mundo y así caracterizarle<sup>468</sup>. Lo cual implica un problema dentro de lo que usualmente surge como consecuencia de la formación jurídica, puesto que la ciencia del derecho por sus características y por el hecho de que a lo largo de la historia ha estado vinculada con el poder y la hegemonía, es vista como una herramienta de organización de la realidad humana, causando que muchas veces los partícipes del sistema jurídico consideren el derecho como una especie de fuerza todopoderosa que envuelve todo aspecto dentro de una sociedad. Esta concepción no solo está errada, sino que trata de imaginarse un conjunto que parece hacer mejor referencia al concepto de sociedad que al derecho.

Así pues, cabe resaltar el hecho de que el sistema jurídico es tan solo una ínfima parte de la totalidad de la información que conforma la sociedad<sup>469</sup>, lo cual se puede demostrar cuando observamos que la totalidad de hechos jurídicos es mucho más pequeña que la totalidad de hechos sociales, lo que quiere decir que existen un gran conjunto de barreras y límites que evitan que el derecho tenga una influencia directa sobre muchos de los aspectos a desarrollarse al interior de la sociedad.

Se hace necesario hacer un llamamiento a los partícipes del sistema jurídico para que comprendan los límites de su ciencia y entiendan que no todo es relevante para el sistema jurídico, no porque sea este sistema el que determine la relevancia de las cosas, sino porque el derecho representa el accionar del enfocado en la consecución de determinados fines, todo lo cual limita el derecho

---

468 LEONARDO A. BARRIOS FERNÁNDEZ y BERTA MARÍA DE LA CRUZ CAPOTE. "Reflexiones sobre la formación de conceptos", *Varona*, n.º 43, 2006, pp. 30 a 33, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563008.pdf>].

469 LUHMANN. *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, cit.

únicamente a las dimensiones sociales donde la participación del Estado es solicitada, requerida o permitida<sup>470</sup>.

Determinaciones que, dicho sea de paso, suelen ser de carácter constitucional, y por tanto, determina la naturaleza del Estado como una entidad enfocada en proteger los derechos más no intervenir de forma directa en las libertades de las personas.

Por otro lado, cuando para definir al sistema jurídico hacemos referencia directa a este como el conjunto que incluye todas las comunicaciones jurídicas, es necesario entender que dicha definición implica dentro de sí misma la posibilidad de dividir el mundo en comunicaciones jurídicas y comunicaciones no jurídicas<sup>471</sup>. Las primeras caracterizadas por desarrollarse principalmente a través de los denominados actos del habla, y que representa el uso de la totalidad de herramientas del lenguaje enfocándolas en crear, manifestar o exigir hechos a partir de unas expectativas sociales más o menos determinadas, desde los cuales se crea la expectativa legítima referente a la ocurrencia de determinados actos, los cuales serán validados por el sistema.

Estas determinaciones jurídicas poseen un vínculo tan cerrado con la condición humana actual dado que históricamente hemos comprendido mucho de la interacción humana a través de los límites que se crean jurídicamente para el individuo y para los grupos humanos, no podemos asegurar que incluya todas las comunicaciones humanas, dejando por fuera cosas como el humor, algunas manifestaciones de las relaciones sociales y en especial todo lo que se refiere a la integridad personal, a la subjetividad de las personas, es decir, la denominada esfera de lo privado.

Lo anterior demuestra que, al menos dentro de un sistema constitucional de carácter democrático, el Estado no posee suficiente poder como para tener una injerencia directa en la libertad de las personas, por el contrario, muchas veces lo que hace es reaccionar

---

470 Constitución Política de Colombia de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n. 114, del 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Constitucion/1687988>], art. 2°.

471 LUHMANN. *Sociología del derecho*, cit.

con posterioridad de la acción del individuo, por lo usual asignándole consecuencias a dichos actos y formulando a través de esto el proceso del control social formal.

A pesar de esto, es necesario recordar que la existencia de un sistema estatal *per se* no garantiza su efectividad ni su eficiencia<sup>472</sup>, causando que incluso existiendo un contexto plenamente determinado de carácter jurídico, muchas veces no estén los medios para evitar ciertas conductas de las personas; de ahí que a pesar de que pueda hacer intentos para evitar que las personas utilicen su libre albedrío para desarrollar ciertas actitudes, éstas igual siguen desarrollándose dentro del sistema, siendo que dependiendo de las condiciones el Estado pueda hacer muy poco para evitarlas.

Así pues, podemos con tranquilidad pensar en el sistema jurídico como una dimensión dentro de la cual solo existen y tienen validez un conjunto determinado de objetos imaginarios, dicho sea de paso, conjunto al que con la variación de las tendencias sociales puede llegar a entrar información nueva que antes no era considerada relevante por el sistema, a pesar de lo cual sigue existiendo una gran diferencia entre la totalidad del sistema social y el sistema jurídico que se encuentra en su interior.

Lo anterior parece señalar la existencia de un sistema jurídico que en caso de necesitarlo puede traer información de otras ciencias para dar cumplimiento a sus fines. Dicha discusión ya se presentaba en KELSEN dentro de su teoría pura del derecho<sup>473</sup>, en esta el autor evoca una versión de la ciencia jurídica que trate en todo momento de limpiarse de toda manifestación externa para evitar así las interferencias que puede llegar a causar la moral individual de cada uno de los partícipes del sistema.

Si bien el presente escrito no trata bajo ninguna circunstancia de discutir la existencia de un sistema jurídico como los que describía KELSEN, sí es necesario tener en cuenta que la tendencia de invasión de la ciencia jurídica hacia otros temas responde directamen-

---

472 Ídem.

473 HANS KELSEN. *Teoría pura del derecho: introducción a los problemas de la ciencia jurídica*, Madrid, Trotta, 1934.

te a ciertas situaciones, donde el derecho, cumpliendo su función social de resolución de conflictos, se ve obligado a impregnarse de ciertas cantidades de conocimiento perteneciente a otras ciencias. Un ejemplo de lo anterior puede encontrarse en la ciencia forense, donde conceptos que provienen más de la física, la biología y de la medicina, se ven mezclados con los conceptos jurídicos con la finalidad de contextualizar y abarcar situaciones donde dicha información resulta relevante a título probatorio, contribuyendo así a la resolución de un caso determinado, siendo esta tendencia relativamente común para las diversas ramas del derecho, teniendo en cuenta la capacidad de especificidad que caracteriza el sistema jurídico y las normas.

Es relativamente normal que en el momento en el que surge una nueva parte del ordenamiento que busca envolver una cierta parte de la realidad, se utilicen conceptos ajenos a la ciencia jurídica, el problema radica en la capacidad que se asume de la ciencia jurídica para discutir dichos conceptos, pues estos se integran a la ciencia jurídica en calidad de herramientas y a través de las determinaciones que cada ciencia específica haya hecho para estos conceptos. De manera que, más que una invasión de la ciencia jurídica sobre los otros campos del conocimiento como en su momento KELSEN denunció, lo que tenemos es la colaboración de otros campos del conocimiento para los fines de la ciencia jurídica práctica, lo anterior, teniendo en cuenta que por los medios que utiliza el sistema jurídico la información de las otras ciencias no posee ningún proceso de validación legal automática, sino que toda información que pretenda utilizarse dentro del sistema jurídico debe ser corroborada por el sistema para aceptar o no su entrada<sup>474</sup>.

Por tanto, la denominada invasión de la ciencia que tanto nos preocupaba a mitad del siglo pasado parece existir actualmente solo en los libros de KELSEN, puesto que rara vez la ciencia jurídica tiene algo que aportarle a la biología o a la física, principalmente por tener objetos de estudio diferentes, siendo más bien que el de-

---

474 LUHMANN. *Sociología del derecho*, cit.

recho utiliza el conocimiento producido por dichas ciencias dentro de sus prácticas y para sus intereses.

El anterior ejemplo pone en evidencia que dadas las características del derecho y el cómo su función se configura a través de la utilización de información, que si bien le es externa al sistema jurídico, resulta de gran utilidad para sus fines y dan como resultado un sistema jurídico que, por estar inundado de información proveniente de otras ciencias, da la apariencia de contenerlo todo en términos sociales. En consecuencia con lo anterior, es necesario exponer varios puntos de vista que contribuyen al reconocimiento de los límites del sistema jurídico.

#### *A. Los Estados contienen demasiada complejidad*

Sumado a la complejidad lingüística que hemos descrito hasta ahora, es necesario comprender que a partir del surgimiento de las condiciones sociales a las que usualmente nos referimos como posmodernidad<sup>475</sup>, se observa un cambio generalizado en el funcionamiento de los sistemas estatales alrededor del mundo. Dicho cambio está atado de manera directa a otro fenómeno de alto alcance como lo es la globalización, la cual, más allá de definiciones doctrinales, puede entenderse como un proceso de diversificación de la información donde los individuos pasan a desarrollar su vida a través de fuentes informáticas mucho más extensas y de diversa índole, lo que tiene como consecuencia que categorías tradicionales como el Estado nacional pasen a reestructurarse, afectando con esto el contexto donde se desarrolla el individuo<sup>476</sup>.

Así las cosas, el Estado nacional difiere de los Estados posmodernos por contener versiones de la información de índole nacional, cuando no nacionalista, usualmente como consecuencia de una

---

475 ZYGMUNT BAUMAN. *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

476 LUIGI FERRAJOLI. *Derechos y garantías: la ley del más débil*, Madrid, Trotta, 2001.

determinada ideología política la cual se encarga de determinar los límites de la nacionalidad sus arquetipos y sus formas<sup>477</sup>.

Contrario a esto, los Estados posmodernos además del conjunto de información que hemos llamado nacional por los fines explicativos de la presente discusión, posee información proveniente de muchos otros países, algunos más similares que otros. Proceso informático que diversifica los usos de la sociedad y que disminuye las capacidades de la hegemonía preestablecida en términos sociales. Todo lo anterior sirve para concluir que dado el aumento exponencial de la complejidad social que implica la diversificación de las fuentes de información que llega mediante la posmodernidad.

Los Estados nacionales han perdido la capacidad de dominio sobre el individuo, dando como consecuencia versiones del Estado incapaces de imponerse ante la voluntad individual, y que por tanto deben restringirse directamente a las normas dictadas dentro del control social formal (leyes), las cuales, a su vez, al estar determinadas por el fenómeno democrático, por lo usual no resultan suficientemente influyentes como para crear formas de dominación directa sobre los individuos. Parece consecuente que los Estados entre más complejos son más difíciles de controlar, lo cual implica la necesidad de creación de nuevas formas de participación y control.

### *B. Los Estados dejaron de ser la única fuente de comunicaciones jurídicas*

En consecuencia, con la posmodernidad junto con otros fenómenos, muchos de los cuales se describen de mejor manera y con mayor profundidad en la obra de LUIGI FERRAJOLI<sup>478</sup> que en la actualidad se encuentra en su octava edición, rasgo que rinde cuentas de su importancia para el fenómeno constitucional vigente.

Los Estados han cambiado de forma, adaptándose no solo a las tendencias sociales sino a las implicaciones históricas de las luchas

---

477 MICHAEL FOUCAULT. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, México, D. F., Siglo XXI, 2010.

478 FERRAJOLI. *Derechos y garantías: la ley del más débil*, cit.

sociales que reivindican el poder de las minorías difuminando la hegemonía política<sup>479</sup>, proceso que evidentemente va de la mano con un aumento exponencial en la cantidad y calidad de las fuentes de información que están disponibles para las personas del común, nos convirtió en una sociedad multicultural capaz de absorber información de diferentes fuentes y medios.

Como consecuencia de lo anterior, las comunidades hegemónicas, es decir aquellas que a través de históricamente han tenido un papel superlativo dentro del desarrollo de las comunicaciones sociales siendo capaces incluso de darle forma a las tradiciones, los usos sociales y a las comunicaciones en general pasan a existir en un segundo plano, donde si bien algunas logran mantener alguna parte de su poder, usualmente versiones del poder más cercanas a lo político o lo económico, en lo referente a los usos sociales son en su mayoría reemplazadas por una cultura del individuo donde las hegemonías culturales dependen solo de la voluntariedad de participación de las personas<sup>480</sup>.

Además, a este conjunto de fenómenos sociales hay que añadirle la gran importancia que empieza a ganar el derecho internacional en su calidad de conjunto de normas supranacionales enfocadas en la protección de la dignidad humana<sup>481</sup>, y que actualmente se nos presentan como una serie de normas internacionales, que a pesar de su carácter externo, cobran gran importancia dentro del sistema nacional puesto que es a partir de este que se plantea el marco de la legitimidad del Estado en su actuar y en el cumplimiento de sus funciones<sup>482</sup>.

Así las cosas, sabiendo que hoy en día poseemos diversas fuentes de derecho internacional cuyas decisiones a pesar de no perte-

---

479 ALTHUSSER. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, cit.

480 Ídem.

481 NACIONES UNIDAS. "Proteger los derechos humanos", disponible en [<https://www.un.org/es/our-work/protect-human-rights>].

482 IRENE MARTÍN CORTÉS. "Los derechos humanos y la legitimidad internacional. El derecho de los pueblos de John Rawls y el África subsahariana", *Isegoría*, n.º 16, 1997, pp. 171 a 187, disponible en [<https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/189>].

necer directamente al ordenamiento nacional resultan relevantes y en muchos casos obligatorias, no podemos reducir la identidad del sistema jurídico colombiano al conjunto de normas nacionales, sino que nos vemos obligados a revisar este conjunto de forma amplia, incluyendo las normas internacionales que delimitan los derechos fundamentales y la labor del Estado.

Por último, para hacer referencia el criterio de vigencia tampoco es viable reducir el conjunto del sistema jurídico a las normas jurídicas vigentes teniendo en cuenta la existencia de la teoría jurídica y su importancia para el desarrollo de nuestra ciencia, con lo cual debemos decir que también deben incluirse dentro del sistema jurídico las comunicaciones que, sin existir en la realidad, buscan plantear y resolver situaciones en términos jurídicos. Valga decir que dichas comunicaciones a pesar de ser hipotéticas, tienen una gran relevancia en el desarrollo de la formación del pensamiento jurídico en las personas, además de manifestarse también en formas de análisis especializadas, como es el caso de la bioética cuando esta trata de analizar las consecuencias jurídicas de algún tipo de tecnología en la vida humana a futuro y sus implicaciones jurídicas.

### *C. La irregularidad de los sistemas jurídicos*

Por otro lado y trayendo de nuevo categorías utilizadas por LUIGI FERRAJOLI, es necesario denunciar lo común que llega a ser la irregularidad de los sistemas normativos, ya que en consecuencia de problemas como la inflación legislativa<sup>483</sup> y el hecho de que muchos sistemas jurídicos no cuentan con procesos de disolución automática de las leyes en el momento en que su criterio es superado bien sea por el surgimiento de una nueva constitución o porque dicha ley fue reemplazada parcialmente por otra.

Lo anterior, da como consecuencia que sea relativamente común que los ordenamientos jurídicos en desarrollo no tengan una idea realista de la cantidad de leyes que tienen vigencia en su ordena-

---

483 FERRAJOLI. *Derechos y garantías: la ley del más débil*, cit.

miento jurídico, siendo que muchas veces la aplicación de unas u otras hace parte de las controversias que se dan en juicio, existiendo según sea el caso la posibilidad de revivir a la ley por efectos como la ultra actividad de la misma<sup>484</sup>, lo que demuestra que el sistema jurídico tampoco puede definirse como las leyes consideradas vigentes en un punto determinado del tiempo.

Ahora, habiendo debatido sobre aquello que el sistema jurídico no es, es necesario determinar una definición que contribuya al entendimiento de esta categoría, muchas veces considerada dogmática. Inicialmente podemos decir que, al igual que el resto de sistemas que existen en el mundo, el jurídico no es nada más que una noción de análisis, es decir, herramientas de carácter lingüístico que nos permiten a los seres humanos plantear problemas, analizarlos y resolverlos.

Así las cosas, el sistema jurídico puede plantearse de manera extensa incluyendo todas las comunicaciones de carácter jurídico existentes en el mundo. Esta noción, y dicho sea de paso la noción misma del sistema, tiene una función más específica dado que la función del sistema define la identidad del mismo<sup>485</sup>, así que si quisiéramos plantear el sistema jurídico completo, tendríamos que agrupar todas las comunicaciones producidas válidamente por el ordenamiento jurídico, enfocadas en delimitar las normas del comportamiento humano válido, y claro está, excluyendo las manifestaciones morales y éticas que surgen a través de las normas tradicionales (no jurídicas).

Esta definición, si bien es funcional y cumple con la lógica de los sistemas sociales, no representa una noción de análisis suficientemente específica en su función para realizar crítica sobre él, puesto que la definición de sistema jurídico general es en todo caso demasiado abstracta para atender los problemas concretos que se desarrollan en las sociedades humanas. Esto conlleva a que dicho sistema

---

484 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia SU-309 de 11 de julio de 2019, M. P.: ALBERTO ROJAS RÍOS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/su309-19.htm>].

485 LUHMANN. *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, cit.

jurídico general se encuentre constituido a través de subsistemas que, utilizando como entorno al sistema jurídico general, representan subestructuras dentro del mismo que se enfocan en procesos concretos, ejemplo de lo cual sería el subsistema jurídico civil o el subsistema jurídico penal, o para hablar de subsistemas más específicos, se pueden mencionar por ejemplo herramientas como la tutela, que por su carácter constitucional se ha convertido en un sistema auxiliar de garantía de derechos para la totalidad del ordenamiento<sup>486</sup>.

Para concluir este acápite, podemos decir que el sistema jurídico existe solo en cabeza de quien lo piensa y lo plantea, pero más vale plantearlo de manera adecuada puesto que poner dentro del sistema información que no corresponda, modificará la expectativa que se esperará del sistema, imposibilitando el planteamiento adecuado de un problema jurídico, ya que este se verá afectado por nociones en su planteamiento que no están atadas a la realidad vigente.

### III. EL PROBLEMA DE LA SOBRECOPLEJIZACION DEL LENGUAJE Y EL IMAGINARIO TRADICIONAL DE LAS COMUNICACIONES JURÍDICAS

Así pues, es evidente que la ciencia jurídica en su calidad de ciencia social aplicada a problemas materiales posee en sí misma mucha más complejidad de la que usualmente se le asigna. Es fácil considerar el sistema jurídico de forma simple identificando dentro de él solo las normas formalmente constituidas y vigentes, pero la realidad humana demuestra que el sistema jurídico es mucho más complejo que eso, no posee sus partes plenamente determinadas y por configurarse como una parte del sistema social que está constantemente en reestructuración, lo que le da un carácter extraño que NICOLÁS LUHMAN definiría como un sistema abierto a la información pero cerrado operativamente.

---

486 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-483 de 15 de mayo de 2008, M. P.: RODRIGO ESCOBAR GIL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/c-483-08.htm>].

A partir de esta definición, curiosamente parece surgir una cierta obligación moral de los partícipes del sistema jurídico y es no aumentar innecesariamente la complejidad, ya que el sistema es en sí mismo lo suficientemente complejo como para que sus partícipes agreguen a esta complejidad innecesaria que no contribuye al cumplimiento de sus fines.

Dicha obligación se materializa principalmente a través de los procesos que podemos denominar como traducción de la realidad jurídica a la realidad civil, lo cual se puede entender en palabras simples como la interpretación de las situaciones que los profesionales jurídicos hacen para que las personas del común lleguen a comprender las verdaderas implicaciones de un problema jurídico formulando así las expectativas legítimas adecuadas. Si bien es cierto, los partícipes del sistema jurídico están llamados a comprender dicha complejidad del lenguaje y a ejecutar su trabajo a través de procesos caracterizados por tener el lenguaje especializado inherente al derecho, cuando se trata del proceso de comunicación que les permite a los interesados reconocer la realidad jurídica a la que se enfrentan.

La finalidad formal del lenguaje cambia y pasa a convertirse en un lenguaje que está llamado a ser lo más claro posible, no en términos jurídicos sino en términos comunes comprensibles para la totalidad de personas e incluso, de ser necesario, puede ser importante la capacidad de simplificación con fines explicativos, siempre y cuando se verifique que la simplificación contribuye de manera adecuada al entendimiento de la situación y no implica pérdidas de información.

Lo anterior parece estar llamado a convertirse en una preocupación general para los partícipes del sistema jurídico, pues es de recordar que, al estar configurado como un sistema comunicacional, es necesario recordar para la adecuada consecución de sus fines también las finalidades de la comunicación, las cuales se definen a través el transporte de información así como los antiguos babilónicos solventaron su temor al olvido de las condiciones materiales del mundo que el Estado había determinado a través de la escritura, para nosotros los habitantes actuales del planeta.

Esto aplica de forma especial para los profesionales del derecho, y debe ser evidente que las palabras en sí mismas son objetos huecos que carecen de sentido, somos nosotros quienes las pronunciamos, quienes las configuran y quienes las delimitan, las que les dan su significado y aplican sobre ellas las lógicas de la interpretación<sup>487</sup>.

En consecuencia, debe representar un problema para nosotros una configuración inadecuada del discurso, bien sea porque este se desarrolla con demasiadas arandelas convirtiéndolo en un conjunto de información difícil de comprender, o bien sea porque la contraparte dentro del proceso de comunicación jurídica no cuenta con las herramientas adecuadas para comprender a cabalidad la información que se busca transportar. Todo esto está llamado a crear una reflexión profunda tanto en docentes como estudiantes, quienes deben en alguna medida revisar y de ser el caso reaprender sus habilidades comunicativas, enfocando estas siempre en la consecución de los fines ya mencionados.

## CONCLUSIONES

Una vez verificado el vínculo histórico existente entre el derecho y el lenguaje formal y los problemas que pueden generarse como consecuencia de este, podemos observar que es innegable el vínculo que posee la ciencia jurídica con la tradición el poder hegemónico y las formas tradicionales, lo cual desemboca en que los usos lingüísticos al interior del sistema jurídico se encuentren impregnados en todo caso de un alto nivel de formalidad, lo que afecta profundamente su funcionalidad, dado que el vínculo histórico con dicho lenguaje formal parece influir en la sociedad general, desde la cual es fácil asumir que los contenidos jurídicos implican dichas formalidades de forma necesaria, ante lo que es necesario recordar que la función social del derecho, en su calidad de ciencia práctica, es resolver problemas concretos y garantizar de esta forma la efectividad de

---

487 EDUARDO GARCÍA MÁYNEZ. "Misión y límites de la hermenéutica", *Diánoia*, vol. 8, n.º 8, 1962, pp. 121 a 136, disponible en [<https://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1256>].

los derechos de las personas más no alimentar ningún estereotipo de formalidad, incluso dado el caso, el sistema jurídico puede verse obligado a romper con dicha formalidad con la finalidad de ejercer de manera adecuada su función social, que también debe verse reflejada en la capacidad del trabajador jurídico para hacerse entender, tanto ante las autoridades como ante el público en general.

Por tanto, el presente análisis no es más que un llamamiento para mejorar las condiciones comunicativas del sistema jurídico entendiendo que si existe una forma correcta de hablar en el derecho, esta no tiene nada que ver con la pompa o las formas tradicionales, tiene que ver con la capacidad de transportar con eficacia la información a todas las personas atendiendo a sus características y necesidades. De manera que, cada vez que encontramos a un funcionario judicial o a un abogado hablando en palabras alrevesadas que busca utilizar como símbolo de estatus, perdemos innecesariamente las posibilidades de que las personas del común se hagan parte del sistema jurídico y contribuyan a sus fines.

Dicho sea de paso, este riesgo es mucho más grave de lo que podemos imaginar, puesto que es mediante la brecha diferencial de carácter lingüístico que por tradición existe entre los partícipes directos del sistema jurídico y la población civil, que es posible el aprovechamiento de los primeros sobre los segundos dada la ventaja intelectual que representa el conocimiento jurídico especializado en lo referente a la solución de problemas y la interacción con entidades estatales. Tomar ventaja de dicho conocimiento en demérito de los derechos de las demás personas nada tiene que ver con los fines del sistema jurídico, sino que pone en duda las capacidades morales de dichas personas.

## REFERENCIAS

- ALTHUSSER, LOUIS. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- BARRIOS FERNÁNDEZ, LEONARDO A. y BERTA MARÍA DE LA CRUZ CAPOTE. “Reflexiones sobre la formación de conceptos”, *Varona*, n.º 43, 2006, pp. 30 a 33, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563008.pdf>].
- BAUMAN, ZYGMUNT. *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.
- BRAMANTI, ARMANDO. “La materialidad del cuneiforme”, en FEDERICO LUCIANI y LETICIA ROVIRA (comps.). *Temas y problemas de historia antiguo-oriental: una introducción*, Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL, 2021, pp. 31 a 44, disponible en [<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5815>].
- CASTRO SÁENZ, ALFONSO. “Posesión y proceso, acto y rito en la génesis de los derechos”, *Anuario da Faculdade de Direito da Universidade da Coruña*, n.º 3, 1999, pp. 163 a 189, disponible en [<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2045>].
- Constitución Política de Colombia de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n. 114, del 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-483 de 15 de mayo de 2008, M. P.: RODRIGO ESCOBAR GIL, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/c-483-08.htm>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia SU-309 de 11 de julio de 2019, M. P.: ALBERTO ROJAS RÍOS, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/su309-19.htm>].
- FELIU MATEU, LLUÍS. *La escritura cuneiforme*, s. l., Edit. UOC, 2016.
- FERRAJOLI, LUIGI. *Derechos y garantías: la ley del más débil*, Madrid, Trotta, 2001.

- FOUCAULT, MICHAEL. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, México, D. F., Siglo XXI, 2010.
- GARCÍA MÁYNEZ, EDUARDO. "Misión y límites de la hermenéutica", *Diánoia*, vol. 8, n.º 8, 1962, pp. 121 a 136, disponible en [<https://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1256>].
- KELSEN, HANS. *Teoría pura del derecho: introducción a los problemas de la ciencia jurídica*, Madrid, Trotta, 1934.
- LUHMANN, NIKLAS. *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, México, D. F., Anthropos, 1998.
- LUHMANN, NIKLAS. *El derecho de la sociedad*, México, D. F., Herder, 2005.
- LUHMANN, NIKLAS. *Sociología del derecho*, HJALMAR NEWMARK DÍAZ (trad.), Bogotá, Universidad Libre, 2012.
- MARTÍN CORTÉS, IRENE. "Los derechos humanos y la legitimidad internacional. El derecho de los pueblos de John Rawls y el África subsahariana", *Isegoría*, n.º 16, 1997, pp. 171 a 187, disponible en [<https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/189>].
- NACIONES UNIDAS. "Proteger los derechos humanos", disponible en [<https://www.un.org/es/our-work/protect-human-rights>].
- SOTO GARCÍA, ÁNGEL. "Sistemas de escritura y archivos en Mesopotamia", UNED Bibliotecas, 2022.



**CAPÍTULO DÉCIMO PRIMERO**  
**CONFLICTOS DE DERECHOS HUMANOS, TENSIONES**  
**Y VIOLENCIAS BASADAS EN DISCRIMINACIÓN RACIAL:**  
**¿CÓMO CONTRIBUIR A SUPERARLOS DESDE LA EDUCACIÓN**  
**JURÍDICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?<sup>488</sup>**

LORENA VITOLA CASTAÑO<sup>489</sup>

VERA MARIA DA ROCHA<sup>490</sup>

---

488 Documento producto de la investigación denominada: “Educación Jurídica con Enfoque de Derechos Humanos en América Latina” del Grupo POLIS de la Universidad Federal Fluminense y Soucet.

489 Abogada, diplomada en conciliación y negociación alternativa de conflictos, Especialista en Derechos Humanos y Sistemas de Protección, Especialista en Docencia Universitaria, Magíster *magna cum laude* en Educación, con estudios de Doctorado de Derecho en curso. Profesora universitaria, líder de la Línea de Investigación en Bioética, Derechos Humanos y Educación en Perspectiva Comparada del Grupo POLIS de la UFF (Brasil), asesora en derechos humanos y DIH en América Latina, integrante de la Unidad de Innovación Europea para el Desarrollo Sostenible, la Salud y la Justicia Global para el Aprendizaje Servicio de la UIB (iAPs 2030), mediadora cultural para la paz del Banco de la República de Colombia y directora ejecutiva de Soucet. E-mail [[lorena.vitola@unimilitar.edu.co](mailto:lorena.vitola@unimilitar.edu.co)] [[gerencia@soucet.com](mailto:gerencia@soucet.com)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-6709-2120>].

490 Profesional de la salud, Especialista en Salud Pública, Magíster en Ciencias del Movimiento con énfasis en Desarrollo Humano y Doctora en Educación; Directora de Cooperación y Becas en Soucet, coordinadora del Foro de Derechos Humanos, Diversidad e Igualdad de Raza y Género de la Asociación Rede Unida, profesora asociada de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur y responsable de la Sublínea de Bioética y Derecho Humano a la Salud de la Línea BIDHE del Grupo POLIS de la UFF (Brasil) y miembro de la Unidad de Innovación Europea para el Desarrollo Sostenible, la Salud y la Justicia Global para el Aprendizaje Servicio de la UIB (iAPs 2030). E-mail [[prof.veradarocha@gmail.com](mailto:prof.veradarocha@gmail.com)] [[responsabilidadsocial@soucet.com](mailto:responsabilidadsocial@soucet.com)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-7229-0607>].

*Los discursos de odio preceden a los crímenes de odio*

ADAMA DIENG<sup>491</sup>

## INTRODUCCIÓN

Persisten en América Latina, con importante frecuencia, graves violaciones a los derechos humanos, entre ellos, irracionales violencias y crímenes basados en la concepción de superioridad racial, impulsadas muchas veces por personas que han recibido educación universitaria e incluso por quienes han recibido educación jurídica, muy a pesar de la amplia y variada normatividad que protegen los derechos humanos –DD. HH.– en general, y el derecho humano a no ser discriminado por motivos raciales en particular.

Esto, aun después de tantas, diversas y abrumadoras barbaries sucedidas a lo largo de la historia de la humanidad que, con claridad y suficiencia, han probado que los prejuicios raciales además de no contribuir al desarrollo humano ni a la sana construcción de Estados socialmente justos, coartan de manera arbitraria y sumamente cruel las libertades y los derechos de los seres humanos; aún después de que estos hechos han evidenciado que el racismo atenta contra los más elementales fundamentos de la dignidad humana, y aún después de que, por si fuera poco, la evidencia científica ha demostrado –con creces– que la superioridad racial no existe entre los seres humanos; después de todo ello, parecería que el racismo fuese un tema superado globalmente, pero no, los hechos nos indican lo contrario.

En tanto, las expresiones y los actos de violencia, así como la exclusión, basadas en la incomprensión e intolerancia (o incluso en la negación) a la diversidad racial, étnica y cultural siguen padeciéndolas millones de personas en América Latina, de hecho, el Banco Mundial<sup>492</sup> advierte que una persona afrodescendiente tiene 2,5

---

491 Ex Asesor Especial de la ONU para la Prevención del Genocidio.

492 BANCO MUNDIAL. *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*, Washington, D. C., Banco Mundial, 2018, disponible en [<https://documents1.worldbank.org/curated/en/316161533724728187/pdf/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodescendientesenLatinoamerica.pdf>].

veces más probabilidades de vivir en la pobreza en América Latina que otras poblaciones; mientras que el Fondo de Población de las Naciones Unidas<sup>493</sup> viene denunciando enfáticamente la gravedad de la exclusión y las violencias que “minorías” étnicas o raciales sufren en Latinoamérica, lo que implica mayor peso cuando se analiza esta problemática desde las herramientas de transversalización e interseccionalidad, pues una mujer negra o indígena sufre de forma diferenciada y recrudescida dichas violencias en contextos de conflicto interno armado, o en zonas rurales, o en áreas urbanas donde prevalece la marginalidad, lo que impacta de manera negativa el desarrollo humano, no solo de la persona, sino también de la sociedad.

Por otra parte, en ambientes cotidianos, aspectos de cultura ciudadanía tan básicos como los límites entre la libertad de expresión y el derecho a no ser discriminado, no se comprenden mínimamente por buena parte de la población, por lo que a diario suceden actos de violencia originadas o fundadas en la discriminación racial o la espuria idea de superioridad racial<sup>494</sup>; ni hablar de las relaciones e incidencias –no gratuitas– entre los prejuicios y las relaciones desequilibradas de poder y la violencia estructural (JOHAN GALTUNG); la violencia simbólica y la reproducción de estereotipos (PIERRE BOURDIEU); los discursos de odio y la paradoja de la tolerancia (KARL POPPER); o el pensamiento crítico y la decisión de ser parte de la solución (PAULO FREIRE); entre otros debates.

Desde ese contexto, se consideró pertinente realizar el macro estudio denominado “Análisis transdisciplinar de la educación superior, con enfoque de derechos humanos, para la construcción de ciudadanía socialmente responsable en América Latina”, con una subcategoría de análisis denominada “Educación jurídica con enfoque de derechos humanos en América Latina”, los cuales son reali-

---

493 FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. “Día Internacional de Recuerdo de las Víctimas de la Esclavitud y la Trata Transatlántica de Esclavos 2021”, 25 de marzo de 2021, disponible en [<https://www.unfpa.org/es/events/dia-internacional-de-recuerdo-de-las-victimas-de-la-esclavitud-y-la-trata-transatlantica-de-2021>].

494 SOUCET. *Informe sobre racismo y discriminación racial en Colombia*, Bogotá, SOUCET, documento interno de trabajo, 2022.

zados por la organización Soucet y el Grupo de Investigación POLIS de la Universidad Federal Fluminense<sup>495</sup>.

El mencionado estudio, en esta subcategoría, tiene como objetivo principal analizar la existencia o inexistencia del enfoque transversal de derechos humanos en la educación impartida en las carreras de derecho en América Latina, con especial énfasis en Colombia y Brasil, el impacto de este tipo de formación en la construcción de una ciudadanía socialmente responsable y su relación con los principales indicadores de justicia social, verbigracia el derecho a no ser discriminado por motivos raciales y reflexionar sobre cómo contribuir a superar estos y otros desafíos desde los procesos de apropiación social de los derechos humanos y del fomento del respeto de la dignidad humana en la educación superior y más específicamente en la educación jurídica, para realizar una propuesta de fortalecimiento de los programas de pregrado en derecho a partir de la transversalización del enfoque de derechos humanos.

Una pregunta que responder en la mencionada subcategoría de investigación fue: ¿cómo fortalecer la formación jurídica en las carreras de derecho a partir de un enfoque transversalizado en derechos humanos? Lo anterior, considerando como supuesto que en la educación superior, incluyendo los programas de derecho –lo cual es más grave aún–, no se imparte una educación con enfoque de derechos humanos, sino que predomina una educación reduccionista, desarticulada y tecnicista y que ello afecta de manera grave no solo el desarrollo personal y profesional a nivel individual, sino también el desarrollo humano de las naciones, la construcción de una ciudadanía socialmente responsable, y adicionalmente, con ello se incumplen los estándares de una educación de alta calidad al no garantizarse la función de la educación como motor social y, por el contrario, se contribuye a la reproducción de la violencia estructural, entre ellas, la violencia basada en prejuicios racistas.

---

495 SOUCET y UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE. “Núcleos problemáticos contemporáneos entre el derecho humano a libertad de expresión y el derecho a no ser discriminado por motivos raciales: una perspectiva latinoamericana”, (proyecto de investigación), Bogotá, 2022.

El tipo de investigación escogida para desarrollar este estudio fue el cualitativo y correlacional; el método seleccionado fue el analítico e interpretativo; los enfoques fueron: crítico-social, sistémico, comparado inter, multi y transdisciplinar y gestionado todo, tal como corresponde en una investigación, con base en la evidencia. En este estudio, entre otros aspectos, se analizan los currículos de diversos programas de pregrado en derecho y se intenta determinar la correlación entre la educación jurídica contemporánea y el estado de la materialización de varios derechos humanos en los países ya mencionados.

Para efectos de contexto, y a título de ejemplo, se desarrollarán en el contenido de este capítulo algunos referentes conceptuales, teóricos y jurídicos que guardan trascendente relación con el derecho humano a no ser discriminado o violentado por móviles racistas; posteriormente, se establece una aproximación al estado de la discriminación racial en Brasil y Colombia; le siguen algunas consideraciones en relación con las políticas educativas de educación superior jurídica, de aspectos curriculares de programas de pregrado en derecho, en Colombia y Brasil y de la educación para los derechos humanos, en relación con la discriminación racial; y por último, se comparten algunas conclusiones a título de recomendaciones en relación con los lineamientos que se consideran oportunos, procedentes o favorables para potenciar lo que hemos denominado una educación superior y jurídica para la igualdad efectiva, la valoración de la pluriétnicidad y el respeto al derecho a no ser discriminado por prejuicios racistas, lo cual se considera una tarea pendiente en el contexto educativo latinoamericano, además de una obligación ética desde los fundamentos de la dignidad humana y los derechos humanos.

## I. REFERENTES CONCEPTUALES, TEÓRICOS Y JURÍDICOS DEL DERECHO A NO SER DISCRIMINADO POR MÓVILES RACIALES

El derecho de todo ser humano a no ser discriminado, y en especial a no ser discriminado por prejuicios raciales, es universal; está consagrado en diversos instrumentos y normas de DD. HH. a nivel global, entre ellos el artículo 1.º de la Convención Universal de los Derechos Humanos cuando expresamente manifiesta que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”<sup>496</sup>.

Así mismo, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial<sup>497</sup> expresa de manera específica las obligaciones de los Estados parte en relación con la igualdad y la justicia racial.

Por otra parte, en el contexto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, encontramos, entre otros, la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia, que clasifica la discriminación racial en directa, indirecta, múltiple o agravada y que en su artículo 1.º, numeral 1, la define como:

Cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados partes. La discriminación racial puede estar basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico<sup>498</sup>.

---

496 NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, disponible en [<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>].

497 NACIONES UNIDAS. *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965, disponible en [[https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd_SP.pdf)].

498 ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. *Convención Interamericana contra el*

El mismo instrumento, en el artículo 1.º, numeral 4, entiende por su parte el racismo como:

Cualquier teoría, doctrina, ideología o conjunto de ideas que enuncian un vínculo causal entre las características fenotípicas o genotípicas de individuos o grupos y sus rasgos intelectuales, culturales y de personalidad, incluido el falso concepto de la superioridad racial. El racismo da lugar a desigualdades raciales, así como a la noción de que las relaciones discriminatorias entre grupos están moral y científicamente justificadas. Toda teoría, doctrina, ideología o conjunto de ideas racistas descritos en el presente artículo es científicamente falso, moralmente censurable y socialmente injusto, contrario a los principios fundamentales del derecho internacional, y por consiguiente perturba gravemente la paz y la seguridad internacionales y, como tal, es condenado por los Estados partes<sup>499</sup>.

Además, existen otras categorías conceptuales relacionadas con el objeto de estudio que valen la pena considerar, entre ellas racializar, la cual se puede entender como: generar categorías a individuos o comunidades con base en la “raza”; o etiquetar excluyendo, a partir de una categorización jerárquica, otorgando un trato favorable o desfavorable, o atribuyendo cualidades o deficiencias, con base en prejuicios sobre el color de la piel, las características físicas, o los componentes étnicos, para decirle, o mejor imponerle, a cada ser humano el lugar que ocupa en la sociedad, por ejemplo, servir o dirigir, permanecer en un lugar inferioridad o superioridad, de subordinación o de liderazgo, lo cual además de carecer de racionalidad, es una expresión de violencia estructural y de clasismo. Por ello es importante concientizarnos sobre las posturas racializantes, que en materia jurídica tienen serios impactos en la construcción de la política pública criminal, la creación de proyectos legislativos, o la forma en que se imparte justicia, etc.

---

*Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia*, adoptado en La Antigua, Guatemala, 5 de junio de 2013, disponible en [[https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados\\_multilaterales\\_interamericanos\\_A-68\\_racismo.asp](https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp)].

499 Ídem.

Existen muchos otros instrumentos de protección jurídica del derecho a la igualdad y de su desarrollo, que conllevan el derecho a no ser discriminado por motivos raciales; sin embargo, dado que el racismo y la discriminación racial son construcciones sociales, se requiere de otros elementos de cambio cultural además de los legales, como la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad menos desigual y más justa.

Puesto de presente lo anterior, se estima conveniente definir lo que en el presente documento se entiende por educación jurídica basada en derechos humanos: es el proceso formativo y sistémico, en educación superior, construido para programas académicos de derecho, que se gestiona desde un enfoque de DD. HH., transversalizado, articulado y materializado en todas las esferas del currículo para potenciar, con alta calidad académica y desde la responsabilidad social universitaria, un ejercicio ético del derecho, la construcción de una ciudadanía activa, reflexiva y responsable socialmente, el fomento de la justicia multidimensional efectiva y la protección de la dignidad humana.

Así las cosas, mientras es deseable que la educación toda, con independencia de la disciplina y el nivel académico, se aborde con un enfoque de derechos humanos; tratándose de la educación jurídica, la formación basada en derechos humanos se comprende como indefectible para efectos de favorecer fines tan importantes como el ejercicio ético de la profesión o la materialización de la justicia en las sociedades, dado que estos serán los profesionales que tendrán principalmente a cargo la práctica jurídica.

Además, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, en su artículo 7.º señala respecto de las obligaciones de los Estados parte en materia educativa, que:

Estos se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las

Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención<sup>500</sup>.

De igual manera, la Conferencia de Durban o Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en su declaración y en su plan de acción, manifestó en el acápite sobre las medidas de prevención, educación y protección destinadas a erradicar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia en los ámbitos nacional, regional e internacional que la educación en derechos humanos juega un papel importante en la lucha contra el racismo al afirmar que:

La educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades; Reconocemos que la calidad de la educación [...] para todos puede contribuir a promover sociedades menos excluyentes, la equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos; Hacemos hincapié en los vínculos entre el derecho a la educación y la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y en la función esencial de la educación, en particular la educación sobre los derechos humanos y la educación que reconozca y respete la diversidad cultural, especialmente entre los niños y los jóvenes, para prevenir y erradicar todas las formas de intolerancia y discriminación<sup>501</sup>.

---

500 NACIONES UNIDAS. *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, cit.

501 NACIONES UNIDAS. *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia: Declaración y Programa de Acción*, Nueva York, ONU, 2002, disponible en [[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf)], p. 33.

Por otro lado, algunos aspectos teóricos que pueden aportar a la comprensión del porqué de la persistencia de las injusticias y violencias ocasionadas por la discriminación racial podrían explicarse a partir de varias teorías, entre las que contamos las teorías críticas, las teorías decoloniales del pensamiento o las teorías de los conflictos, en los que varios e importantes autores del Sur Global como PAULO FREIRE, ACHILE MBEMBE o NGUGI WA THIONG’O han realizado aportes; dichas teorías explican desde una perspectiva holística los mecanismos históricos y/o estructurales que resultaron en las injusticias de la sociedad que hoy tenemos.

De igual manera, en la “teoría de la acción social” PIERRE BOURDIEU concibió tres elementos principales: el campo, el habitus y el capital, y lo articuló con el concepto de violencia simbólica que él también creó, la cual contribuye a la reproducción de estereotipos de manera imperceptible en el entramado social a partir de dispositivos también invisibles, como la cultura o la educación. Todas ellas también aportan a las alternativas de solución que abordaremos en el acápite de las conclusiones.

## II. APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL DERECHO HUMANO A NO SER DISCRIMINADO POR PREJUICIOS RACIALES EN COLOMBIA Y BRASIL

Los tres países con más población afrodescendiente en Suramérica son en su orden Brasil, Venezuela y Colombia<sup>502</sup>, y le siguen otros siete países en el ranking; los mismos países se encuentran entre los 11 Estados que cuentan con más población indígena en América Latina, en donde también se encuentran todos los países suramericanos, con excepción de Paraguay y Uruguay, y otros de América Central<sup>503</sup>. Por esta y otras razones, estudiar el estado del racismo y

---

502 BANCO MUNDIAL. “Afrodescendientes en América Latina”, 23 de mayo 2023, disponible en [<https://www.bancomundial.org/es/region/lac/publication/afrodescendants-in-LAC>].

503 MARINA PASQUALI. “Los países con la mayor cantidad de población indígena de América”, *Foro Económico Mundial*, 6 de noviembre de 2019, disponible en [<https://>

de los derechos humanos de las comunidades étnicas en la región, así como proteger y garantizar sus derechos, se entiende como un asunto de primer orden.

En ese orden de ideas, es importante señalar que muy a pesar de todos los avances en la construcción de sociedades y el fortalecimiento de las culturas en relación con el respeto por los derechos humanos de todas las personas sin distinción, hoy, la región latinoamericana sigue teniendo una vergonzosa deuda histórica con las comunidades étnicas, y en particular con la erradicación del racismo y la violencia estructural que lo sostiene, ya que, por ejemplo, tal como señala CISCATI:

En Brasil, el racismo es un fenómeno que se expresa fácilmente en cifras. Los negros y mestizos representan el 56% de la población. Aun así, son minoría en los espacios de decisión: ocupan poco más del 29% de los puestos directivos de las empresas brasileñas. Entre los más pobres, hay muchos negros: entre el 10% de los brasileños con menores ingresos familiares mensuales, el 75% son negros. Entre los que mueren son mayoría: una persona negra tiene 2,7 veces más probabilidades de ser víctima de homicidio que una blanca<sup>504</sup>.

Además, conforme indica el Instituto Brasileiro de Estadística y Geografía<sup>505</sup>, la tasa de analfabetismo de las personas negras en el área rural es del 20,7%, mientras que la de las personas consideradas blancas es del 11%, en el área urbana esta tasa es del 6,8% para las personas negras, en contraste con el 3,1% de las personas blancas. Por otra parte, conforme al mismo informe, la tasa de homicidios de las personas negras es del 98,5% y para las consideradas blancas

---

[es.weforum.org/stories/2019/11/los-paises-con-la-mayor-cantidad-de-poblacion-indigena-de-america/](https://es.weforum.org/stories/2019/11/los-paises-con-la-mayor-cantidad-de-poblacion-indigena-de-america/)].

504 RAFAEL CISCATI. "Como ser antirracista, segundo quatro ativistas", *Brasil de Direitos*, 20 de noviembre de 2019, disponible en [<https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/como-ser-antirracista-segundo-quatro-ativistas/?/noticias/514-como-ser-antirracista-segundo-quatro-ativistas>].

505 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. "Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil", *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*, n.º 41, 2019, disponible en [[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)].

es del 34%, en la misma categoría una mujer negra tiene el doble de posibilidades de ser asesinada que las mujeres blancas y un hombre negro tiene tres veces más posibilidades que un hombre blanco.

Así mismo, DIEESE<sup>506</sup> afirma que las diferencias de las condiciones laborales de las personas negras en comparación con las no negras son considerables; la tasa de trabajadores no protegidos es del 46% para las mujeres negras y 34% para las mujeres blancas, y 48% para los hombres negros en contraste con un 35% para los hombres no negros. De igual manera, el mismo informe<sup>507</sup> expresa que la diferencia en los ingresos recibidos en el ámbito laboral entre las poblaciones negra y no negra es significativa; en promedio, las mujeres no negras ganan un 65,37% más que las mujeres negras; y los hombres no negros ganan un 76,37% más que los hombres negros.

Además de lo anterior, la población indígena en Brasil está siendo desplazada de sus territorios ancestrales en la Amazonía por la tala indiscriminada de bosques, la contaminación de los ríos, la extensión de la ganadería, las enfermedades no endémicas y otros tipos de factores externos, incluida la ausencia del Estado en la debida protección de esta población. En Colombia la población indígena es vulnerada por los mismos motivos, pero también por la violencia producida por el conflicto interno armado y el crimen organizado, la cual padecen de manera recrudescida y diferenciada las mujeres y los menores de edad.

Por otra parte, en Colombia una parte considerable de la población afro vive en condiciones de pobreza o por debajo de la línea de pobreza, el 51% de la población afrodescendiente vive en el pacífico colombiano, en especial en los departamentos de Nariño, Valle

---

506 DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS – DIEESE. “Brasil: a inserção da população negra e o mercado de trabalho”, 18 de noviembre de 2021, disponible en [<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficos-PopulacaoNegra2021.pdf>].

507 DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS – DIEESE. *Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia*, Boletim Especial Especial 20 de novembro - Dia da Consciência Negra, 19 de noviembre de 2021, disponible en [<https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.pdf>].

del Cauca y Antioquia, en el departamento del Cauca y en la costa atlántica, predominantemente en el departamento de Bolívar, aunque en todas las ciudades y municipios del país existe población afrocolombiana y sin embargo también es minorizada en los espacios de poder, sumando a ello que la mayoría de esta población no vive en condiciones socioeconómicas aceptables como consecuencia del incumplimiento del Estado en sus fines constitucionales.

Según el Censo Nacional del DANE citado por *El Tiempo*<sup>508</sup>, dos de cada tres afrodescendientes viven en estrato uno, que es el nivel más bajo de condiciones socioeconómicas en la escala de referencia en Colombia; así mismo, la brecha de género es preocupante, las mujeres afrocolombianas tienen una tasa de desempleo del 21,5%, lo que implica que supera los 10,8 puntos porcentuales por encima de los hombres afrocolombianos; en cambio, esa misma tasa entre las personas sin ningún reconocimiento étnico es apenas del 5,9%, casi la mitad; mientras que los afrocolombianos que tienen empleos en las áreas profesionales, científicas o administrativas es solo del 5,2%.

Se estima importante señalar que Colombia ha reconocido a nivel constitucional su diversidad étnica y cultural<sup>509</sup>; lo cual protege jurídicamente no solo con instrumentos normativos internos, sino también a través del bloque de constitucionalidad al otorgar categoría constitucional a los tratados que el Estado haya ratificado y que versen sobre derechos humanos<sup>510</sup>; además, ha legislado expresamente en contra de la discriminación y el racismo, por ejemplo, a través de la Ley 1482 de 2011, que en su artículo 134A expresa:

---

508 PAULA ANDREA GAVIRIA AUCIQUE. "Población afro en Colombia: dos de cada tres viven en el estrato 1", *El Tiempo*, 20 de mayo de 2022, disponible en [<https://www.eltiempo.com/colombia/dia-de-la-afrocolombianidad-una-radiografia-a-esta-poblacion-del-pais-674102>].

509 Constitución Política de Colombia de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n.º 114, del 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>], arts. 7.º y 8.º

510 *Ibíd.*, arts. 9.º, 53, 93, 94, 102 y 214.

*Actos de racismo o discriminación.* El que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de su raza [...] incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes<sup>511</sup>.

A pesar de los avances en derechos, en Colombia se sigue discriminando por el color de la piel, por las expresiones culturales o por otros aspectos de carácter étnico, tal como se aprecia en los resultados de la Encuesta de Cultura Política que realizó el DANE<sup>512</sup>. Mientras en Brasil, por su parte, se han aprobado diferentes normas jurídicas, como la Ley 12288 de 2010<sup>513</sup>, el Estatuto de Igualdad Racial, y más atrás en el tiempo la Ley 7.716 de 1989<sup>514</sup> que definió los prejuicios de raza, color y origen nacional, con el fin de proteger los derechos de las personas negras, sin embargo, tal como demuestran las estadísticas, también en Brasil se continúa discriminando por el color de la piel y por motivos racistas.

En consecuencia, persisten importantes desafíos que como sociedad se deben afrontar, al igual que en Brasil y en Latinoamericana, que exigen avanzar en la materialización de la justicia social y más específicamente en justicia étnica para que los cambios legales ya producidos no se queden en el texto, en lo discursivo o en el ideario, sino que produzcan cambios reales, para lo cual se

---

511 Ley 1482 de 30 de noviembre de 2011, "Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones", *Diario Oficial* n.º 48.270, del 1.º de diciembre de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1682049>].

512 DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. "Encuesta de cultura política (ECP) Información histórica", DANE, disponible en [<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/cultura-politica/informacion-historica-encuesta-de-cultura-politica>].

513 Brasil - Lei N.º 12.288 de 20 de julho de 2010, "Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003", *Diário Oficial da União*, 21/7/2010, disponible en [<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12288-20-julho-2010-607324-publicacaooriginal-128190-pl.html>].

514 Brasil - Lei N.º 7.716 de 5 de janeiro de 1989, "Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor", *Diário Oficial da União*, 9/1/1989, disponible en [[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm)].

estima imprescindible que se produzcan cambios culturales y sociales, tanto en política pública, en inversión pública y en materia educativa, en todos los niveles, incluyendo la educación superior y la educación jurídica.

### III. REFLEXIONES SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA, LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y LOS LÍMITES DE LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, RELACIONADAS CON EL DERECHO A NO SER DISCRIMINADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

El racismo es una construcción social, un organizador silencioso y abyecto de las relaciones de poder, que se aprende a través de los dispositivos sociales y culturales como la educación, pero que también se previene, se detiene y se desaprende a través de los mismos instrumentos. Por tanto, la educación superior, la universidad y la educación jurídica tanto en lo disciplinar, como en lo interdisciplinar, juegan un papel trascendente frente a estos desafíos.

Para ello, se estima conveniente considerar que la educación para la construcción de ciudadanía no pertenece exclusivamente al ámbito de la educación escolar, sino que es pertinente en todos los niveles educativos, máxime en las sociedades que aún no han logrado la igualdad efectiva. Por consiguiente, la formación en competencias axiológicas, ciudadanas, constitucionales, multiculturales, de memoria histórica, de habilidades para la convivencia pacífica, de valoración de la diferencia, de gestión de los conflictos que se aborden sistémicamente desde lo emocional, lo comunicativo, lo cognitivo, lo integrador, lo ético, entre otras, y desde un enfoque de derechos humanos, se hace imprescindible para el fortalecimiento de la construcción de comunidades académicas y de Estados, social y étnicamente más justos.

Para efectos de graficar la importancia de lo expresado, tomemos a título de ejemplo uno de los aspectos evaluados comúnmente en competencias ciudadanas, el comunicativo. En este punto, se hace importante recordar cómo la evidencia histórica demuestra que los discursos de odio tienen alta y probada incidencia en el actuar de la población, y que cuando estos discursos son expresados por impor-

tantes líderes políticos, religiosos, militares o económicos, tienden a volverse una agenda desde el poder y, por tanto, con frecuencia se cuenta con el poder para llevarla a cabo; además, téngase en cuenta que la mayoría de estos líderes han transitado por la educación superior o han tenido para su época una educación privilegiada o de alguna forma diferenciada del común y, sin embargo, incurren en estas conductas violentas. Antes de continuar, se hace oportuno recordar lo que se entiende por discurso de odio a través de lo expresado por VITOLA:

Comunicación realizada por cualquier medio, que tenga como propósito promover actos de discriminación, violencia, persecución, exclusión o destrucción de individuos o grupos poblacionales, basados en preconstructos fundados en ideas de superioridad racial, étnica, cultural, o de cualquier otra índole, a través de los cuales se desconozca o violen los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es decir, que vulneren las libertades, los derechos, o la igualdad en dignidad, que tienen todos los seres humanos sin distinción<sup>515</sup>.

Estos discursos no son cosa menor, porque a través de ellos se pueden enaltecer personas que cometieron actos genocidas, crímenes de guerra o delitos de lesa humanidad, o también se puede incurrir en el negacionismo, la apología o la banalización de tales crímenes, revictimizando a las personas o los pueblos que los sufrieron, y de paso, con ello, se puede estar justificando o promoviendo, explícita o implícitamente, la comisión de nuevos actos de similar barbarie.

Por supuesto, la libertad de expresión es uno de los derechos humanos consagrados en el derecho internacional de los derechos humanos –DIDH– y en el derecho interno de todos los países latinoamericanos, que como cualquier otra libertad, hay que promover, proteger y garantizar, no solo desde los Estados y sus gobiernos, sino también desde la sociedad civil, evitando actos de censura o coacción que a *prima facie* son indeseables para la democracia, para el libre desarrollo personal y para la dignidad humana; sin embargo, no hay derechos absolutos, todo derecho supone un deber correlativo.

---

515 LORENA VITOLA CASTAÑO. “Concepto: discurso de odio”, ponencia en I Encuentro Internacional de Educación Jurídica, Bogotá, Universidad Militar Nueva Granada, 2022.

Por ello, se hace necesario la apropiación social de estos conocimientos incluso en la educación superior, si la formación familiar falló, si la escuela también lo hizo, la última instancia para promover el derecho a no ser discriminado por motivos racistas o por cualquier otro prejuicio está en la educación superior, es el último escenario donde se puede hacer incidencia desde la educación formal y no puede permitirse fallarle también a la sociedad al ignorar cuestiones tan esenciales para la construcción de una ciudadanía socialmente responsable.

La cuestión es que con ocasión de los discursos de odio se han fomentado actos racistas, abusos de poder, negaciones injustificadas de derechos fundamentales o de acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones, se han cometido crímenes de odio y todo tipo de situaciones violatorias de los más elementales derechos de algunas personas o grupos.

Otro concepto del discurso de odio se encuentra en la Recomendación n.º 15 del ECRI del Consejo de Europa, que la define como:

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza”, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales<sup>516</sup>.

Los límites a la libertad de expresión –y particularmente al discurso de odio– han tenido importantes aplicaciones jurídicas en el derecho internacional de los derechos humanos; verbigracia, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos que ha proferido varias sentencias en relación con ello, basándose, entre otras normas legales, en el

---

516 COMISIÓN EUROPEA CONTRA EL RACISMO Y LA INTOLERANCIA. *Recomendación general n.º 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorandum explicativo. Adoptada el 8 de diciembre de 2015*, Estrasburgo, 21 de marzo de 2016, disponible en [<https://rm.coe.int/ecri-general-policy-%20recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904>], p. 4.

Convenio Europeo de Derechos Humanos, artículo 10.º, numerales 1 y 2; y en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, artículos 17 y 18. Una de las providencias sobre el particular es la Sentencia TEDH del 8 de julio de 1999, caso *Erdogu e Ince vs. Turquía*, en donde el Tribunal expresó:

Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión [...] El ejercicio de tal libertad entraña deberes y responsabilidades, podrá ser sometida a ciertas condiciones, restricciones o sanciones, previstas por la ley, que constituyan medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad nacional, la integridad territorial, la seguridad pública, la defensa del orden y la protección de la reputación o de los derechos ajenos<sup>517</sup>.

En Colombia, la Corte Constitucional ha llamado la atención sobre los límites a la libertad de expresión en su jurisprudencia a través de varias providencias, entre ellas la Sentencia T-219 de 2012, que sobre sus límites manifestó: “En cuanto a la libertad de expresión, esta encuentra sus límites en la antijuridicidad de apologías al racismo, al odio, a la guerra, o la prohibición de la pornografía infantil”<sup>518</sup>.

Así mismo, la ONU además de contar una robusta arquitectura institucional conformada por mecanismos (convencionales y extraconvencionales), instrumentos de DIDH, organismos universales, regionales e institucionales de protección de los DD. HH., procedimientos especiales y observaciones para la lucha contra la discriminación racial, también cuenta con la Estrategia y el Plan de Acción de las Naciones Unidas sobre el Discurso de Odio, mediante el cual reconoce que: “En todo el mundo, estamos viendo una inquietante oleada de xenofobia, racismo e intolerancia”, y que este plan tiene como objetivos principales: “Abordar las causas profundas y los im-

---

517 CORTE EUROPEA DE LOS DERECHOS HUMANOS. Sentencia 23556/94, Casos *Ceylan y otros contra Turquía*, 8 de julio de 1999, disponible en [<https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-58270%22%7D%7D>].

518 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-219 de 20 de marzo de 2012, M. P.: JUAN CARLOS HENAO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-219-12.htm>].

pulsos de la incitación al odio [...] y permitir respuestas eficaces a su impacto...”<sup>519</sup>.

Por ende, se espera que las instituciones de educación superior técnicas y tecnológicas, así como las universidades, respondan a los desafíos frente al racismo, a la discriminación y la violación de los derechos humanos, al dar cuenta de una educación para la vida que sirva a la construcción de una ciudadanía socialmente responsable y a la convivencia pacífica, y más aún en las carreras de derecho. Lo cual podría hacerse al responder a las preguntas que formula la paradoja de la tolerancia de KARL POPPER<sup>520</sup>, entre ellas: ¿el mejor ejemplo de tolerancia será tolerar a los intolerantes?, ¿qué hacer con los discursos totalitarios, radicales y/o violentos?, ¿hay límites para la tolerancia?

POPPER, que defendía una sociedad abierta y también la tolerancia como elemento esencial para viabilizar cualquier tipo de sociedad, al mismo tiempo expresaba que la tolerancia tenía un límite y era justamente el discurso de odio. La conclusión de POPPER es que cuando la tolerancia es ilimitada, en formas y tiempo, en los casos de discursos totalitaristas, fascistas, racistas, macartistas u otros que caben en la definición de discursos de odio, las sociedades corren grave peligro debido a que los intolerantes, al no ser detenidos, impondrían sus posiciones y acabarían con la libertad de expresión, con la tolerancia debida, con la posibilidad de disentir, terminarían excluyendo a otros de sus legítimos derechos, discriminando e imponiéndose incluso a través de la violencia; en resumen, la tolerancia sin límites acabaría con la tolerancia misma y con sus expresiones básicas, como la participación democrática, la libertad de expresión, la objeción de conciencia, etc.

En esta medida, se precisaría no solo de una educación que fomente la igualdad en términos generales, sino también de una educación antirracista que favorezca los cambios personales, políticos,

---

519 NACIONES UNIDAS. *Estrategia y Plan de Acción de las Naciones Unidas sobre el Discurso de Odio*, 18 de junio de 2019, disponible en [[https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Action\\_plan\\_on\\_hate\\_speech\\_ES.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf)].

520 KARL RAIMUND POPPER. *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós, 1945.

legales, sociales y culturales que en cada contexto se requieran y así favorecer la superación del injusto y del absurdo, que constituye la discriminación racial; nadie debería sentirse legitimado, ni en lo público ni en lo privado, para deshumanizar, cosificar o violentar a una persona solo por el color de su piel o su origen étnico.

Lo anterior, implica no tolerar, de forma proactiva, la violencia que la discriminación conlleva, previniendo a través de lo estratégico y hasta el más alto nivel que este tipo de violencias se presenten; y si a pesar de ello llegaren a presentarse, haciendo uso efectivo de los mecanismos legales y pedagógicos que el caso o las circunstancias ameriten. Porque construir ciudadanía, requiere, entre otros aspectos, educar en, desde y para el respeto y la valoración por la diferencia; superar la visión reduccionista de lo puramente disciplinar o técnico, o del fraccionamiento del conocimiento y fomentar la solidaridad, la fraternidad, la igualdad y el respeto por la dignidad humana que la educación con enfoque de derechos humanos promueve en beneficio de toda la humanidad.

## CONCLUSIONES

Los siguientes son aportes que se estiman pertinentes, aunque no exclusivos, para contribuir a la superación de los desafíos que supone la educación jurídica con enfoque de DD. HH.; entre ellos evitar la reproducción de estereotipos, de la violencia y de la discriminación por motivos raciales en el contexto de la educación superior, que bien pudieran también aportar, en términos generales, a la superación de cualquier tipo de discriminación:

Se estima conveniente considerar que la educación superior en general y la educación jurídica en particular, necesitan potenciar una formación inter, multi y transdisciplinar y también aplicar el enfoque de derechos humanos en la formación que en estos niveles y disciplinas académicas se imparten.

Por otra parte, en las carreras de derecho es deseable que lo anterior se genere de forma transversalizada, lo cual no está ocurriendo hoy en todas las instituciones de educación superior, ya que varias de ellas están egresando abogados sin conocimientos fundamentales

de derechos humanos o con un enfoque reduccionista o fraccionado, por ejemplo, exclusivamente desde la incidencia de los DD. HH. en el derecho penal o en el derecho militar, lo cual impide la comprensión sistémica y compleja de los DD. HH., que tiene importantes aplicaciones en el derecho empresarial, en el derecho privado y en muchos otros, que antiguamente se suponían desvinculados de esta área del derecho como consecuencia de la corriente jurídica que entendía los DD. HH. como parte del derecho público y como una obligación exclusiva del Estado; lo cual desconoce las corrientes contemporáneas que en la actualidad prevalecen y que consideran que los DD. HH. tienen aplicación en cualquier área del derecho y que el Estado no es el único actor obligado a protegerlo o garantizarlo.

De igual forma, se considera que se requiere no solo educar desde lo abstracto para el fomento de la igualdad en dignidad que tenemos todos los seres humanos, sino también que se precisa de una educación antirracista, es decir una educación explícita, realmente comprometida con favorecer la trascendencia y la concienciación que se requiere para el logro de la justicia social, y no solo egresar buenos empleados para el mercado laboral. Debe haber una educación decidida, determinada a fomentar la igualdad, la fraternidad y la solidaridad entre las personas y los pueblos, sin que los prejuicios raciales sean los que lo determinen dichas relaciones. Lo cual es especialmente relevante en el contexto de hoy, ya que están resurgiendo los grupos de supremacía racial con mucha fuerza a lo largo y ancho del planeta.

La educación antirracista también debe estar fundada en la evidencia científica, es decir, debe ser abordada desde la ciencia, no solo desde el plano axiológico, sino además con base en la evidencia, por lo que se sugiere incluir en las lecturas y en la bibliografía base o recomendada de los microcurrículos este tipo de estudios e investigaciones, y además fomentar la investigación sobre la materia al interior de la comunidad académica, tanto a nivel formativo como en estricto sentido.

Así mismo, se estima conveniente y necesario que la educación superior demuestre la existencia de las diferencias culturales, etnográficas y de otros tipos relacionados, como lo que realmente son,

valores intrínsecos de la humanidad y no como un problema o algo indeseable. La homogenización en este sentido no solo es imposible, sino que es inconveniente, innecesaria, desconoce la realidad e ignora que es desde y en la diferencia, dónde y cómo se construyen mejores procesos y resultados e incluso personas y sociedades.

De igual forma, se considera importante que los profesores reciban orientación y apoyo continuo a su formación integral y continuada, no es fácil lidiar con situaciones racistas, se requiere de herramientas; además, la reproducción de estereotipos no solo podría enseñarse desde casa, sino también desde la academia, lo cual es todavía más lamentable; y, además, porque las soluciones a estos desafíos deben contar con el suficiente respaldo institucional.

Desde las instituciones de educación superior en general, y las universidades en particular, se deben crear programas integrales de apoyo a estudiantes, profesores o personal de la comunidad académica que eventualmente puedan padecer discriminación racial o cualquier tipo de discriminación; por ende, se hace necesario diagnosticar si existen en los reglamentos, en la cultura y en las políticas institucionales que se encuentran descritas, entre otros, en los documentos institucionales como reglamentos, el PEP, el PEF o el PEI, elementos explícitos que contribuyan a favorecer la erradicación de la discriminación en la comunidad académica, y de igual manera verificar si existen protocolos para la prevención, la atención y la resolución de situaciones discriminatorias de cualquier tipo y, en particular, de discriminación racial.

De igual manera, los resultados que se deriven de estudiar cuantitativamente la diversidad étnica que existe en una institución de educación superior o universidad, puede servir como indicador para demostrar qué tan incluyentes y coherentes somos como comunidad académica con los discursos políticamente correctos que a veces enunciarnos, pero que, en la práctica o en la realidad, eventualmente no suman a la igualdad efectiva.

De igual forma, aplicar en la actividad docente los referentes pedagógicos que fomentan con coherencia la igualdad, la democracia y la participación, podrían contribuir de manera más efectiva a los propósitos aquí planteados.

En cuanto al currículo, se estima conveniente analizar su grado de multiculturalidad e incluir, aunque sea a nivel optativo o de asignaturas electivas, la creación de cátedras de estudios afrolatinos o de estudios indígenas con el objetivo de conocer y de comprender aspectos valiosos de otras culturas o etnias, entre ellos los aportes que estas poblaciones han hecho a la humanidad o al país, con el fin de disminuir el analfabetismo cultural o los centrismos culturales que niegan dichos aportes o que incluso aún hoy continúan violando los derechos de autor o la propiedad intelectual de comunidades ancestrales. Además, la generación de actividades extracurriculares que favorezcan los procesos de concienciación también se estima útil para el logro de estos objetivos.

En lo didáctico, conviene incluir referentes que promuevan el rol activo del estudiante, entre ellos el aprendizaje basado en problemas, como por ejemplo el estudio de casos o el seminario que dé cuenta del análisis crítico y previo a la clase sobre la producción jurídica de autores del Sur global y de etnias históricamente ignoradas o la historiografía de las vulneraciones sufridas.

Por último, se exhorta a tener en cuenta que los discursos de odio no están amparados por el derecho a la libertad de expresión porque representan una violación grave, flagrante e inadmisibles a los derechos humanos y por tanto no deben ser toleradas; los protocolos que se creen para gestionar estos casos deben responder con suficiencia a ello, lo que implica contemplar también medidas pedagógicas y no escuetamente sancionatorias, considerando el contexto.

## REFERENCIAS

- BANCO MUNDIAL. *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*, Washington, D. C., Banco Mundial, 2018, disponible en [<https://documents1.worldbank.org/curated/en/316161533724728187/pdf/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodescendientesenLatinoamerica.pdf>].
- BANCO MUNDIAL. “Afrodescendientes en América Latina”, 23 de mayo 2023, disponible en [<https://www.bancomundial.org/es/region/lac/publication/afrodescendants-in-LAC>].
- Brasil - Lei N.º 7.716 de 5 de janeiro de 1989, “Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”, *Diário Oficial da União*, 9/1/1989, disponible en [[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm)].
- Brasil - Lei N.º 12.288 de 20 de julho de 2010, “Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.ºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003”, *Diário Oficial da União*, 21/7/2010, disponible en [<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12288-20-julho-2010-607324-publicacaooriginal-128190-pl.html>].
- CISCATI, RAFAEL. “Como ser antirracista, segundo quatro ativistas”, *Brasil de Direitos*, 20 de noviembre de 2019, disponible en [<https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/como-ser-antirracista-segundo-quatro-ativistas/?/noticias/514-como-ser-antirracista-segundo-quatro-ativistas>].
- COMISIÓN EUROPEA CONTRA EL RACISMO Y LA INTOLERANCIA. *Recomendación general n.º 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorandum explicativo. Adoptada el 8 de diciembre de 2015*, Estrasburgo, 21 de marzo de 2016, disponible en [<https://rm.coe.int/ecri-general-policy-%20recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904>].
- Constitución Política de Colombia de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n.º 114, del 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia T-219 de 20 de marzo de 2012, M. P.: JUAN CARLOS HENAO, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-219-12.htm>].

CORTE EUROPEA DE LOS DERECHOS HUMANOS. Sentencia 23556/94, Casos Ceylan y otros contra Turquía, 8 de julio de 1999, disponible en [<https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-58270%22%5D%7D>].

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. “Encuesta de cultura política (ECP) Información histórica”, DANE, disponible en [<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/cultura-politica/informacion-historica-encuesta-de-cultura-politica>].

DEPARTAMENTO INTERSIDINCAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS – DIEESE. “Brasil: a inserção da população negra e o mercado de trabalho”, 18 de noviembre de 2021, disponible en [<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosPopulacaoNegra2021.pdf>].

DEPARTAMENTO INTERSIDINCAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS – DIEESE. *Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia*, Boletim Especial Especial 20 de novembro - Dia da Consciência Negra, 19 de noviembre de 2021, disponible en [<https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.pdf>].

FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. “Día Internacional de Recuerdo de las Víctimas de la Esclavitud y la Trata Transatlántica de Esclavos 2021”, 25 de marzo de 2021, disponible en [<https://www.unfpa.org/es/events/dia-internacional-de-recuerdo-de-las-victimas-de-la-esclavitud-y-la-trata-transatlantica-de-2021>].

GAVIRIA AUCIQUE, PAULA ANDREA. “Población afro en Colombia: dos de cada tres viven en el estrato 1”, *El Tiempo*, 20 de mayo de 2022, disponible en [<https://www.eltiempo.com/colombia/dia-de-la-afrocolombianidad-una-radiografia-a-esta-poblacion-del-pais-674102>].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*, n.º 41, 2019, disponible en [[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)].

Ley 1482 de 30 de noviembre de 2011, “Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones”, *Diario Oficial* n.º 48.270, del 1.º de diciembre de 2011, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1682049>].

MURILLO MARTÍNEZ, PASTOR ELÍAS y FERNANDO FIERRO GÓMEZ. *Informe defensorial sobre racismo y discriminación racial en Colombia “Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo”*, Bogotá, Defensoría del Pueblo, 2022, disponible en [[file:///C:/Users/User/Documents/Informe\\_afros\\_V3\\_090522.pdf](file:///C:/Users/User/Documents/Informe_afros_V3_090522.pdf)].

NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, disponible en [<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>].

NACIONES UNIDAS. *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965, disponible en [[https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd_SP.pdf)].

NACIONES UNIDAS. *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia: Declaración y Programa de Acción*, Nueva York, ONU, 2002, disponible en [[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf)].

NACIONES UNIDAS. *Estrategia y Plan de Acción de las Naciones Unidas sobre el Discurso de Odio*, 18 de junio de 2019, disponible en [[https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Action\\_plan\\_on\\_hate\\_speech\\_ES.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf)].

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. *Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia*, adoptado en La Antigua, Guatemala, 5 de junio de 2013, disponible en [[https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados\\_multilaterales\\_interamericanos\\_A-68\\_racismo.asp](https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp)].

PASQUALI, MARINA. “Los países con la mayor cantidad de población indígena de América”, *Foro Económico Mundial*, 6 de noviembre de 2019, disponible en [<https://es.weforum.org/stories/2019/11/los-paises-con-la-mayor-cantidad-de-poblacion-indigena-de-america/>].

POPPER, KARL RAIMUND. *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós, 1945.

SUCET. *Informe sobre racismo y discriminación racial en Colombia*, Bogotá, SUCET, documento interno de trabajo, 2022. SUCET y UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE. “Núcleos problemáticos contemporáneos entre el derecho humano a libertad de expresión y el derecho a no ser discriminado por motivos raciales: una perspectiva latinoamericana”, (proyecto de investigación), Bogotá, 2022.

VITOLA CASTAÑO, LORENA. “Concepto: discurso de odio”, ponencia en I Encuentro Internacional de Educación Jurídica, Bogotá, Universidad Militar Nueva Granada, 2022.



**CAPÍTULO DÉCIMO SEGUNDO**  
**ANOTACIONES DE DERECHO DE AUTOR**  
**A PARTIR DE LA DOCTRINA<sup>521</sup>**

JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO<sup>522</sup>  
CARLOS ANDRÉS BÁEZ CARDOZO<sup>523</sup>

NOTAS PRELIMINARES

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual –en adelante, OMPI–, resalta la posibilidad de salvaguardar las creaciones e innovaciones a través del sistema de propiedad intelectual –en adelante, PI–. Para ello, se otorgan derechos exclusivos sobre invenciones, diseños, marcas, obras literarias y artísticas, entre otras formas de

---

521 Este es un producto del Proyecto de Investigación INV-DER-3444, denominado “Las prácticas de competencia desleal y las infracciones a los derechos intelectuales en el entorno digital”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

522 Abogado de la Universidad de La Sabana, Especialista en Derecho Contractual de la Universidad del Rosario, Magíster en Derecho Privado de la Universidad Carlos III de Madrid, España, Magíster en Propiedad Intelectual y Doctor en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). Profesor de Carrera de la Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Derecho, sede Campus Nueva Granada. E-mail [[juan.martinezs@unimilitar.edu.co](mailto:juan.martinezs@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-1417-088X>].

523 Abogado, Especialista en Derecho Comercial, Magíster en Derecho de la Empresa y de los Negocios de la Universidad de la Sabana (Colombia); estudiante del Doctorado en Derecho de la misma *alma mater*. Con estudios complementarios en Contratación Estatal de la Pontificia Universidad Javeriana y Procesos de Insolvencia y Reorganización de la Universidad Sergio Arboleda. Docente ocasional de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia). E-mail [[carlos.baez@unimilitar.edu.co](mailto:carlos.baez@unimilitar.edu.co)] ORCID [<https://orcid.org/0009-0000-0234-8199>].

protección, confiriendo a su titular la posibilidad de aprovecharlos y de excluir de su uso a los terceros no autorizados<sup>524</sup>.

Estas diversas formas de protección que ofrece el derecho intelectual se agrupan a partir de sus notas particulares<sup>525</sup>; esto permite reconocer al derecho de autor, que se erige como una parte esencial de la PI que, sumada a los signos distintivos y a las nuevas creaciones, dan completitud a la protección integral de las creaciones del intelecto humano.

## I. CONFORMACIÓN DEL DERECHO DE AUTOR

El inciso 2.º del artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, destaca que las creaciones del intelecto deben protegerse al ser consideradas derechos humanos. Por ello, surge la necesidad de proteger tanto los componentes morales como los componentes materiales de los creadores respecto a sus obras literarias y artísticas<sup>526</sup>. En consonancia, el artículo 61 de la Constitución Política de Colombia estableció que el Estado será responsable de proteger la PI<sup>527</sup>.

Las normas colombianas desarrollan los anteriores presupuestos al reconocer una especie de derecho de propiedad que ostenta el autor respecto de las producciones formadas a partir de su ingenio o su talento, tal como lo instituye el artículo 671 del Código Civil de Colombia. Esto significa que los autores son titulares dominicales de

---

524 CENTRO DE COMERCIO INTERNACIONAL UNCTAD/OMC y ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL. *La clave de la propiedad intelectual: guía para pequeños y medianos exportadores*, Ginebra, CCI y OMPI, 2004, disponible en [<https://tind.wipo.int/record/35079?v=pdf>], p. 3.

525 IVÁN VARGAS CHAVES. *Fundamentos de propiedad intelectual*, Bogotá, Ediciones Nueva Jurídica, 2024, p. 23.

526 NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, disponible en [<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>].

527 Constitución Política de Colombia de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n.º 114, del 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].

sus creaciones, lo que les faculta para oponerse a que terceros utilicen sus obras sin su consentimiento, salvo ciertos casos especiales<sup>528</sup>.

La defensa del derecho de autor está integrada por tres niveles normativos: las normas supranacionales, que han sido emitidas por la Comunidad Andina en procura de una armonización regional en esta materia<sup>529</sup>; los tratados internacionales, que han sido incorporados al ordenamiento interno tras su ratificación y que establecen principios y obligaciones en esta materia<sup>530</sup>; y finalmente, la normativa nacional, que regula de manera específica la salvaguarda de los derechos autorales. Esta estructura normativa garantiza un marco integral que articula compromisos internacionales, lineamientos regionales y disposiciones locales que convergen en un complejo entramado de fuentes del derecho que se define a partir de principios como la preeminencia, la aplicación directa e inmediata y el complemento indispensable.

En este contexto, el derecho de autor salvaguarda las creaciones originales que se materializan en una forma tangible, otorgando a sus creadores derechos exclusivos sobre sus obras. Estas pueden abarcar una amplia variedad de expresiones, como libros, composiciones musicales, pinturas, películas, fotografías, programas de *software* y otras manifestaciones artísticas o intelectuales.

A través de estos derechos, los autores pueden controlar el uso de sus obras, obtener beneficios económicos y decidir sobre sus diversas formas de explotación y disfrute. Así mismo, el derecho de autor preserva los derechos morales, garantizándole al creador que su autoría sea reconocida y que se observe la integridad de la obra, preservando así su esencia y significado original.

---

528 GUILLERMO ZEA FERNÁNDEZ. *Derechos de autor y derechos conexos. Ensayos*, Bogotá, Externado, 2009, p. 22.

529 ERIC TREMOLADA ÁLVAREZ. *El derecho andino en Colombia*, Bogotá, Externado, 2006, p. 18.

530 ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL. *Reseñas de los convenios, tratados y acuerdos administrados por la OMPI*, Ginebra, OMPI, 2013, disponible en [[https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/intproperty/442/wipo\\_pub\\_442.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/intproperty/442/wipo_pub_442.pdf)], p. 4.

## II. UN LLAMADO A LOS PRINCIPIOS DEL DERECHO DE AUTOR

Dado que el derecho que tiene el autor recae sobre las obras o creaciones originales del intelecto humano, es necesario indagar en qué casos la creación intelectual cumple con los criterios o principios generales de protección:

### *A. Originalidad*

La protección de una creación desde el derecho de autor implica el reconocimiento de originalidad plasmada en la obra. Para RENGIFO, la originalidad es la consecuencia del esfuerzo y atrevimiento intelectual de un creador, quien estampa su sello personal en la obra<sup>531</sup>. Por esta razón, una creación solo puede ser considerada original si ratifica el arrojo creativo del autor al cotejarse con otras creaciones semejantes.

Un escritor puede desarrollar su obra a partir de una idea común a otros escritores, pero sus obras serán originales en la medida en que se puedan identificar sus rasgos característicos propios. Estos rasgos pueden incluir el uso del lenguaje, las figuras literarias, el léxico y otros elementos creativos que permitan su individualización<sup>532</sup>.

### *B. Irrelevancia del mérito o destino*

La protección de la obra solo se reclama si se trata del fruto de un proceso creativo del autor. Para este fin, es irrelevante su calidad o utilidad, si es buena o mala, si fue creada por un profesional o si tendrá éxito en el mercado. La atribución de calidad implica un acto

---

531 ERNESTO RENGIFO GARCÍA (dir.) y FRANCISCO E. BENEKE ÁVILA (coord.). *Propiedad intelectual*, 2.<sup>a</sup> ed., Bogotá, Externado, 1997, p. 82.

532 JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO y CARLOS ANDRÉS BÁEZ CARDOZO. "Aspectos legales de la obra fotográfica", en JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO y JUAN FERNANDO CÓRDOBA MARENTES (eds.). *Encrucijadas del Derecho de Autor*, Chía, Colombia, Universidad de La Sabana, 2018, p. 63.

subjetivo que solo podrá ser desplegado por el usuario o destinatario<sup>533</sup>, siendo esto ajeno al propósito del derecho de autor.

Así mismo, el propósito, destino o finalidad que un autor le otorgue a su obra no determina el carácter artístico. No se puede negar el carácter de obra por su mera naturaleza, ya que estos criterios se alejan del carácter intelectual que el autor desarrolló durante el iter creativo que dio lugar a la materialización<sup>534</sup>.

Por tanto, el derecho de autor se enfoca exclusivamente en la originalidad y la expresión concreta de una idea, sin considerar valoraciones estéticas o comerciales. Su objetivo es asegurar la protección de los creadores y fomentar la producción intelectual, permitiendo que quienes crean ejerzan sus derechos respecto de las obras, sin que factores externos como la percepción del público o el éxito en el mercado, condicionen su reconocimiento y resguardo legal.

### *C. Ausencia de formalidades*

El derecho de autor emana de la creación misma y es concomitante a esta. Crear implica una acción personal del sujeto creador. El autor se convierte en titular desde el instante en que exterioriza o materializa la obra, incluso si no ha realizado la inscripción ante el Registro Nacional de Derecho de Autor, que tiene un propósito de publicidad y mera oponibilidad ante terceros<sup>535</sup>.

Dado su propósito, el registro procura una mayor seguridad jurídica a los titulares de derechos, a los terceros vinculados de forma directa o indirecta a la obra o a su explotación y a los usuarios. La oponibilidad devenida del registro supone que la protección pueda reclamarse respecto de cualquier tercero.

---

533 WILSON RAFAEL RÍOS RUIZ. *El derecho de autor en la era de las tecnologías*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2009, p. 27.

534 JUAN IGNACIO PEINADO GARCÍA. “La propiedad intelectual: derechos de autor y derechos afines”, en AURELIO MENÉNDEZ MENÉNDEZ, ÁNGEL JOSÉ ROJO FERNÁNDEZ (dirs.) y MARÍA LUISA APARICIO GONZÁLEZ (coord.). *Lecciones de derecho mercantil*, Madrid, Thomson Reuters, 2015, p. 219.

535 ANTONIO PÉREZ DE LA CRUZ BLANCO. *Derecho de la propiedad industrial, intelectual y de la competencia*, Madrid, Marcial Pons, 2008, p. 108.

Sin embargo, la ausencia de registro no implica la inexistencia de derechos sobre la obra, ya que la protección surge automáticamente con la creación. Pero la inscripción sí facilita la prueba de titularidad en caso de disputas legales y contribuye a la seguridad jurídica tanto para el autor como para terceros interesados en la explotación de la obra, garantizando un marco claro de derechos y obligaciones<sup>536</sup>.

#### *D. No protección de las ideas*

Identificar si se está ante la mera idea o si se trata de una idea materializada, no siempre es sencillo. La diferencia radica en que una simple idea siempre será libre a menos que haya sufrido su transformación o materialización en algo cierto, que permite su reproducción o divulgación. En todo caso, el tránsito de la idea neta a la concreción tangible requiere que esta sea exteriorizada o comunicada, al menos verbalmente, vislumbrando en la obra un elemento creativo de su autor que se manifiesta a partir de una mixtura de esfuerzo, cosmovisión y creatividad<sup>537</sup>.

Las meras ideas están excluidas del objeto protegible por el derecho de autor. Está claro que las que se protegen son las que están plasmadas en obras, independiente de su modo o forma de expresión. Así, las meras ideas, los formatos en abstractos o contenidos genéricos se consideran libres y, por ende, los terceros pueden hacer uso de ellas en la medida en que, al no ser apropiables en exclusiva, no pueden ser objeto de registro, a menos que se trate de una verdadera materialización de la idea en una obra<sup>538</sup>.

En este sentido, una obra literaria que ilustre la historia de amor entre dos personajes puede coincidir con otra obra literaria; sin embargo, para que la obra sea protegible, deberá haber sido de-

---

536 TITO YEPES y MAURICIO RAMÍREZ. *Mercado de derechos de autor en Colombia*, Bogotá, Fedesarrollo y Directv, 2019, disponible en [<https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3805>], p. 9.

537 EDUARDO GALÁN CORONA. "Artículo 3º", en RODRIGO BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO (coord.). *Comentarios a la Ley de Propiedad Intelectual*, Madrid, Tecnos, 1997, p. 42.

538 JUAN CARLOS MONROY RODRÍGUEZ. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, Bogotá, Fundación Rafael Escalona, 2019, p. 22.

sarrollada a partir de la libertad creativa que cada autor le ha impreso, haciéndola única e individualizándola de cualquier otra obra que trate un tema similar<sup>539</sup>.

### *E. Independencia entre propiedad intelectual y tradicional*

El soporte material de una obra, como un libro impreso en papel, es distinto a la obra en sí. La titularidad respecto del soporte material es diferente a la PI, al tratarse de facultades autónomas e independientes. El *corpus mysticum* es la expresión tangible que da vida a la obra, mientras que el *corpus mechanicum* corresponde a su materialización en distintos soportes. Esta diferenciación impide que un autor o titular resulte afectado por el derecho que tiene el tercero respecto al ejemplar de la obra<sup>540</sup>.

En efecto, quien adquiere un ejemplar de la obra fijada en un libro o un disco compacto se convierte en dueño del ejemplar, pero no de la obra en sí. Esto le permite realizar cualquier acto que afecte al soporte material (como destruir el libro, rayar el CD o quemarlos) sin que, en ninguno de estos casos, la obra protegida resulte alterada o destruida.

## III. LA OBRA, SU INTERPRETACIÓN, EJECUCIÓN Y RADIODIFUSIÓN

El derecho autoral resguarda las creaciones del intelecto que dan vida a las denominadas obras. Así han sido designadas las creaciones literarias, artísticas por el Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas, adoptado el 9 de septiembre de 1886<sup>541</sup>.

---

539 UNITED STATES COPYRIGHT OFFICE. "Copyrightable authorship: what can be registered", en *Compendium of the U.S. Copyright Office Practices*, 3.<sup>a</sup> ed., Washington, D. C., U.S. Copyright Office, 2021, disponible en [<https://www.copyright.gov/comp3/>].

540 MONROY RODRÍGUEZ. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, cit., p. 24.

541 JEAN CAVALLI. *Génesis del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias*

Por su parte, la legislación de derechos de autor de la Comunidad Andina, consistente en la Decisión Andina 351 de 1993, establece el régimen común sobre derecho de autor y derechos conexos, adoptada el 17 de diciembre de 1993, y el derecho colombiano, cuya norma matriz corresponde a la Ley 23 de 1982<sup>542</sup>, sobre derechos de autor, a las que con posterioridad se les añadió el *software*<sup>543</sup>.

Estas obras deben ser explotadas y monetizadas a través de diferentes canales, lo que da lugar al surgimiento de los derechos conexos, dentro de los que se destacan las interpretaciones, ejecuciones y radiodifusiones<sup>544</sup>.

La protección solo ocurrirá cuando la forma de presentar la información sea original, vislumbrando la impronta de quien la narra. Así, los hechos históricos y los acontecimientos de actualidad escapan a la protección desde el derecho de autor: solo se protege la forma de contarlos. Por ejemplo, la historia de una universidad puede ser reconstruida y compilada por cualquier persona que quiera escribir un libro conmemorativo. La obra será resguardada desde el derecho de autor, sin embargo, los hechos que dieron lugar al libro serán libres y podrán ser usados por cualquier tercero, incluso para escribir otro libro conmemorativo semejante.

A su turno, los derechos conexos no protegen a las obras ni a los autores en específico, sino que están destinados a la salvaguarda de ciertas prerrogativas que tendrían algunos sujetos con las obras, en tanto han participado –a partir de su propia creatividad, talento, técnica u organización– de la colocación de la obra en el mercado. Tal sería el caso de un intérprete o ejecutante respecto de la ejecución o interpretación de una obra –más no de la obra misma–, los

---

*y artísticas del 9 de septiembre de 1886*, Bogotá, Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2006, p. 203.

542 Ley 23 de 28 de enero de 1982, “Sobre derechos de autor”, *Diario Oficial* n.º 35.949, del 19 de febrero de 1982, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30035790>].

543 EDUARDO JOSÉ PACHECO. *Análisis económico de la protección del software: hacia un nuevo modelo de protección*, Bogotá, Ibáñez, 2020, p. 30.

544 JOSÉ MANUEL MAGAÑA RUFINO. *Curso de derechos de autor en México*, México, D. F., Edit. Novum, 2013, p. 37.

órganos de radiodifusión respecto de las emisiones o los productores fonográficos respecto de los fonogramas.

Para poder entender con más claridad el objeto de defensa del derecho de autor, es necesario comprender con total claridad cuál es su concepto.

### *A. La ópera, la obra, the work*

Una obra es el resultado de un proceso creativo. Su protección, bajo el derecho de autor, se otorgará sin perjuicio de su modo o forma de materialización, siempre que sea original, sin importar su mérito o destinación. Esto implica que también son protegibles las obras inacabadas, como los bocetos o las pinturas preparatorias. Además, la protección de la obra no exige una determinada calidad del autor ni una destinación específica. El derecho no tiene en cuenta las circunstancias personales del autor, tampoco repara si la obra fue publicada o se mantiene inédita, o si se materializó en el entorno analógico o digital<sup>545</sup>.

El derecho de autor recae sobre las obras literarias, científicas, artística y el *software*, sin que sea relevante el modo o la forma de expresión, abarcando las diferentes tipologías de creaciones intelectuales dentro de las cuales se encuentran los libros, las obras dramáticas, las composiciones, las obras fotográficas y cinematográficas, las esculturas y pinturas, entre otras<sup>546</sup>, siempre que puedan fijarse y reproducirse materialmente.

Tomando como referencia algunas de las obras que nos señala la ley y haciendo un acercamiento a cada uno de los aspectos que son protegibles por la legislación de PI (artístico, científico y literario), podríamos clasificarlas según su naturaleza y composición, lo que nos resultará útil para definir la duración y la titularidad de los derechos de autor y de los derechos conexos.

---

545 DIEGO GUZMÁN. *Derecho del arte: el derecho de autor en el arte contemporáneo y el mercado del arte*, Bogotá, Externado, 2018, p. 37.

546 MAGAÑA RUFINO. *Curso de derechos de autor en México*, cit., p. 26.

Las obras pueden agruparse según sus características y conformación, en diferentes tipologías:

- *Obras literarias*: este grupo incluye las expresadas tanto de forma escrita como oral, utilizando el proceso creativo para la comunicación de ideas. La protección de este tipo de obras no está determinada por el mérito literario. Ejemplos de obras literarias pueden ser los poemas, las novelas, los cuentos, las obras científicas o las didácticas. También son protegibles los contratos, resúmenes de casos judiciales, correspondencia escrita, revistas, boletines informativos, exámenes, reglas de juegos y material publicitario. Además, pueden ser consideradas obras literarias, incluso en formato digital, los eslóganes publicitarios, conferencias, seminarios, entre otros<sup>547</sup>.
- *Obras dramáticas*: son aquellas destinadas a ser representadas o recitadas, cuyo arreglo escénico o forma de actuación puede estar fijado por escrito o no. Las obras dramáticas abarcan una variedad de formas de expresión que incluyen elementos verbales y no verbales, puramente físicos e incluso musicales. Dentro de esta categoría se encuentran las obras de teatro, obras audiovisuales, coreografías, guiones para radio, televisión, cine, óperas, musicales y comedias<sup>548</sup>.
- *Obras musicales*: esta categoría abarca el resultado de la combinación de sonidos producidos por la voz humana o por instrumentos, con o sin palabras, en los cuales se pueden identificar aspectos como la melodía, la armonía y el ritmo de la composición<sup>549</sup>.

---

547 MONROY RODRÍGUEZ. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, cit., p. 32.

548 PASCUAL BARBERÁN. *Propiedad intelectual para estudios de grado*, Madrid, Tecnos, 2020, p. 40.

549 STEPHEN M. MCJOHN. *Intellectual property: examples and explanations*, 15.ª ed., Nueva York, Wolters Kluwer, 2015, p. 51.

- *Obras artísticas*: incluyen trabajos de artes visuales y otros trabajos artísticos. Son protegibles siempre que sean originales, independiente de su calidad artística o estética. Dentro de esta categoría se encuentran pinturas, dibujos, mapas, cuadros, planos, obras fotográficas, grabados, bocetos e ilustraciones, esculturas, obras de artesanía artística, obras arquitectónicas y compilaciones de obras artísticas<sup>550</sup>.
- *Software*: los programas de ordenador están incluidos dentro del objeto del derecho de autor. En este caso, se protege el programa en sí mismo, pero no el lenguaje de programación utilizado; tampoco se protege la idea del programa ni mucho menos los algoritmos en abstracto. Por lo tanto, cualquier persona puede desarrollar un programa que tenga la misma función o logre un resultado idéntico, siempre y cuando no haya copiado su código fuente o su código objeto<sup>551</sup>.

### *B. Los derechos conexos o vecinos*

Los derechos conexos son aquellos que permiten a los artistas, intérpretes o ejecutantes, en virtud de la prestación personal que realizan respecto de la obra, controlar y decidir sobre las distintas formas de uso de sus interpretaciones, ejecuciones o emisiones, en especial en cuanto a su fijación, reproducción, comunicación pública, transmisión y puesta a disposición. Es de destacar que los derechos afines no salvaguardan obras y, por tanto, la originalidad no necesariamente ha de estar presente<sup>552</sup>.

Los derechos conexos tienen una naturaleza autónoma e independiente a la del derecho de autor, aun cuando comparten algunas características cardinales, pues la protección no recae sobre la obra en sí misma, sino sobre su interpretación, ejecución o fijación. Esta

---

550 NATALIA TOBÓN FRANCO. *Arquitectura y propiedad intelectual*, Bogotá, Ibáñez y Asociación Cavellier del Derecho, 2016, p. 38.

551 MCJOHN. *Intellectual property: examples and explanations*, cit., p. 91.

552 DELIA LIPSZYC. *Derecho de autor y derechos conexos*, Bogotá, CERLALC, 2017, p. 355.

distinción resulta esencial para comprender su función dentro del sistema de PI, siempre que garanticen una retribución justa a los actores involucrados en la materialización y difusión de las creaciones artísticas, sin menoscabar los derechos exclusivos de los autores respecto de sus obras originales<sup>553</sup>.

Los intérpretes y ejecutantes gozan de una verdadera titularidad de derechos morales y patrimoniales. Su reconocimiento se justifica por la puesta en marcha de específicas actividades personales, muchas veces determinadas por su talento y esfuerzo. Por tanto, para su explotación económica siempre deberá contarse con su previa autorización. A su turno, los organismos de radiodifusión, en tanto ostenta un derecho exclusivo, están facultados para autorizar o prohibir la retransmisión y fijación de sus emisiones en soportes materiales, así como su reproducción a partir de fijaciones<sup>554</sup>.

#### IV. DE AUTORES Y TITULARES

Hablar de autor es reivindicar a la persona física que efectuó la creación intelectual y quien, en virtud del acto creativo, ostenta los derechos morales y patrimoniales. Como consecuencia de la creación emana la titularidad originaria, siendo esta una posición que surge del acto de creación y por el solo hecho de la creación<sup>555</sup>.

Existe la posibilidad de que otras personas distintas del autor puedan ser titulares de la obra intelectual. Estos casos, conocidos como titularidad derivada, se originan por una decisión en vida del titular (acto entre vivos), por sucesión por causa de muerte, por presunción legal o por disposición legal<sup>556</sup>.

---

553 MONROY RODRÍGUEZ. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, cit., p. 94.

554 LIPSZYC. *Derecho de autor y derechos conexos*, cit., p. 375.

555 GERMÁN DARÍO FLÓREZ ACERO y MANUELA MONCALEANO FERREIRA. "La industria audiovisual y las nuevas plataformas de distribución digital", en GERMÁN DARÍO FLÓREZ ACERO (ed.). *Propiedad intelectual: derechos de autor y derecho marcario en las industrias creativas*, Bogotá, Legis, 2021, p. 30.

556 PATRICIA HERNÁNDEZ PAREDES. "Derecho de autor", en EDUARDO VARELA PEZZANO (ed.). *Intellectual property handbook = Manual de propiedad intelectual*, Asociación Cavalier del Derecho, Ibáñez, 2017, p. 101.

El rol de titular originario solo podrá ser ocupado por el autor, mientras que la titularidad derivada podrá recaer sobre cualquier persona sin distinción de su naturaleza jurídica, como resultado de un acto traslativo de derechos autorales. El titular derivado también es conocido como “derechohabiente”.

### *A. Autores de obras y titulares de derechos*

El autor, como titular originario, accede a la protección legal sin necesidad de formalidad alguna. En consecuencia, se presume que la obra se encuentra protegida desde el acto de creación; también opera una presunción de autoría a favor de la persona a cuyo nombre, seudónimo o equivalente se divulgue la obra<sup>557</sup>.

La inscripción de la obra en el Registro Nacional de Derecho de Autor les imprime publicidad y oponibilidad frente a terceros, por lo que la mención de autoría que allí se hace despliega sus efectos *erga omnes*, consolidando la protección ante terceros. Lo que también permite advertir quién es el titular de los derechos patrimoniales, incluso cuando estos han sido objeto de transferencia; los derechos morales se mantendrán en el autor<sup>558</sup>.

Por ende, aunque un tercero explote económicamente la obra al obtener cesión o licencia de derechos patrimoniales, el autor no pierde el vínculo con ella debido al reconocimiento y la integridad de la obra.

---

557 GERMÁN FLÓREZ ACERO. “Principales cambios en materia de derechos de autor y derechos conexos con la entrada en vigencia del TLC entre Colombia y los Estados Unidos”, en OLENKA WOOLKOTT OYAGUE y GERMÁN FLÓREZ ACERO (eds.). *Protección del derecho de autor: implicaciones del TLC entre Colombia y Estados Unidos*, Bogotá, Astrea y Universidad Católica de Colombia, 2015, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/9d487a3d-8fd4-4770-8e60-9a92b7a59699>], p. 117.

558 RICARDO ANTEQUERA PARILLI. *Estudios de derecho industrial y derecho de autor*, 2.<sup>a</sup> ed., Bogotá, Temis, 2021, p. 397.

## *B. La circulación del derecho de autor*

Como se ha mencionado, el titular originario de la obra es el autor. No obstante, los derechos patrimoniales pueden transferirse a un derechohabiente o titular derivado. Por lo tanto, el autor puede desprenderse de los derechos patrimoniales a través de alguno de los siguientes eventos:

*a. Cesión o transferencia voluntaria.* Se realiza a través de un negocio jurídico mediante el cual el autor se desprende total o parcialmente de sus derechos patrimoniales a favor de un tercero, quien será el titular derivado. Resulta útil cualquier acto traslativo de dominio, en virtud del cual el titular originario o derivado, denominado cedente, transfiere a favor del derechohabiente, denominado cesionario, los derechos patrimoniales parciales o totales respecto de una obra artística o literaria.

En Colombia, el contrato de cesión es solemne, debiendo constar por escrito. Además, para efectos de oponibilidad y publicidad, se requiere de la inscripción en el Registro Nacional de Derecho de Autor.

Es de resaltar que cuando haya dudas en la interpretación del acuerdo, es procedente aplicar el principio *in dubio pro auctore*; si los términos contractuales son difusos, no resultaría viable darles un alcance mayor al expresamente definido por las partes. Ahora bien, si las partes no han precisado los límites de tiempo y territorio en los cuales opera la transmisión, se entenderá que la misma será por cinco años y en el país en el que se haya realizado la transmisión<sup>559</sup>.

Vale la pena destacar que el negocio jurídico debe acoger los siguientes principios generales<sup>560</sup>:

- *Salvaguarda de derechos morales:* los derechos morales son autónomos e independientes respecto de los patrimoniales.

---

559 MONROY RODRÍGUEZ. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, cit., p. 243.

560 *Ibíd.*, p. 244.

Los primeros siempre permanecerán en cabeza del autor mientras que los segundos podrán circular en el mercado.

- *Independencia entre las distintas formas de explotación*: las facultades que componen el derecho autoral también son procuran distintos fines y formas de explotación. Por tanto, si el titular consiente en una determinada forma de utilización y aprovechamiento de la obra, no conlleva su extensión a las demás formas de explotación.
- *Interpretación restrictiva*: los contratos deben interpretarse según lo estrictamente acordado por las partes. Es imposible extender su interpretación a situaciones no convenidas.
- *Prohibición de la enajenación futura e indeterminada de la producción intelectual*: no tendrán efecto jurídico alguno aquellos acuerdos sobre la transferencia indeterminada de la futura producción del autor. Tampoco lo tendrá aquel acuerdo que restrinja la producción u obligue a no producir.

*b. Presunción legal de transferencia.* A pesar de que los agentes económicos son conscientes de la necesidad de configurar una obra por encargo, suelen celebrarse negocios jurídicos que no incorporen cláusulas de cesión. Por ello, se prevé un escenario de presunción simplemente legal, que se aplicará al acuerdo cuando se cumplan unos presupuestos específicos: i) que se trate de un contrato que conste por escrito, ya sea laboral o de prestación de servicios; ii) el objeto del contrato deberá ser la creación intelectual. En estos casos, se podrá inferir presuntivamente que ocurrió una transferencia de los derechos patrimoniales a favor del empleador o contratante, salvo que se haya pactado en contrario. Este entendimiento podrá modificarse en caso de que se pruebe algo distinto<sup>561</sup>.

---

561 MARÍA CAROLINA URIBE CORZO. “El derecho de autor en las obras creadas por encargo y en el marco de una relación laboral”, *Revista La Propiedad Inmaterial*, vol. 10, n.º 11, 2007, pp. 45 a 70, disponible en [<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/897>].

La Corte Constitucional señala que la presunción de la cesión:

... antes que vulnerar el principio de libertad contractual de las personas, lo reivindica, pues radica, salvo acuerdo expreso en contrario, la capacidad de disposición sobre la obra en quien la impulsa, la financia, realiza las correspondientes inversiones y asume los riesgos, sin menoscabar con ello los derechos morales de cada uno de los colaboradores y sin restringir su capacidad para libremente acordar los términos de sus respectivos contratos<sup>562</sup>.

Los contratos de prestación de servicios están gobernados por el derecho civil, mientras que los contratos de trabajo lo están por el derecho laboral. Puede haber una mayor implicación del empleador en la creación de la obra que del encargante. Esto, debido a la continua subordinación del trabajador a las instrucciones del patrón, en contraste con la independencia y autonomía del contratista, lo que aminora sustancialmente la intervención del contratante<sup>563</sup>.

Dado lo anterior, en un contrato de prestación de servicios resulta más fácil identificar cuál es la obra cuya transferencia ocurre, pues su realización y concreción será el objeto del encargo. Sin embargo, en un contrato laboral, no necesariamente se especifican las posibles obras artísticas o literarias que puedan ser objeto de la presunción de transferencia.

*c. Transmisión por sucesión por causa de muerte.* Tras la muerte del titular, los derechos patrimoniales, por ser apreciables en dinero, se transmitirán a los herederos, de conformidad con las normas sobre derecho de sucesiones<sup>564</sup>.

---

562 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-276 de 20 de junio de 1996, M. P.: JULIO CÉSAR ORTIZ GUTIÉRREZ, disponible en [[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/c-276\\_1996.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/c-276_1996.html)].

563 URIBE CORZO. “El derecho de autor en las obras creadas por encargo y en el marco de una relación laboral”, cit.

564 JORGE ALBERTO COLMENARES MANTILLA y MÓNICA LIZET MORALES NEIRA. “El derecho de autor y su disponibilidad *mortis causa*. A propósito de problemas que impiden su correcta gestión”, *Revista La Propiedad Inmaterial*, n.º 34, 2022, pp. 217 a 253, disponible en [<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/87f9f38c-e946-4585-a63d-383ab2833815>].

*d. Transferencia por ministerio de la ley.* Las creaciones intelectuales desarrolladas por empleados o funcionarios públicos, por disposición legal expresa prevista en el artículo 91 de la Ley 23 de 1982, pertenecen a la entidad pública a la que el autor está vinculado, siempre que dicha creación haya tenido lugar en cumplimiento y ejecución de las obligaciones constitucionales y legales atribuidas con ocasión de su cargo.

Escapan a la cesión derivada del ministerio legal las lecciones y conferencias impartidas por profesores que tienen la categoría de empleados o funcionarios públicos. En estos casos, se deberá acudir a las reglas generales en materia de derecho de autor<sup>565</sup>.

Ahora bien, pueden advertirse otros instrumentos negociales que permiten la transferencia del derecho de domino, dentro de los que destacan los actos de fusión o adquisición de empresas, en los que los derechos son transferidos cuando una empresa se fusiona o es absorbida por otra.

A su vez, cuando el titular desea conservar su derecho, permitiendo actos de explotación a favor de terceros, surge el contrato de licencia de uso como el instrumento negocial idóneo. En este caso, los derechos patrimoniales pertenecen al autor, pero este puede otorgar a terceros la autorización para usar la obra mediante licencias exclusivas o no exclusivas. La licencia exclusiva permite que solo la persona o empresa a la que se le otorgó la licencia tenga derecho a usar la obra según los términos acordados. La licencia no exclusiva permite al autor otorgar el mismo permiso a varias personas o empresas en condiciones similares.

## V. ENTRE DERECHOS MORALES Y PATRIMONIALES

Los derechos que emanan de la creación intelectual han sido recogidos en dos grandes grupos, según su propia naturaleza y caracterización, denominados derechos morales y patrimoniales. Los autores siempre conservan los derechos morales sobre sus obras.

---

565 MONROY RODRÍGUEZ. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, cit., p. 55.

Mientras que los derechos patrimoniales pueden ser cedidos, los derechos morales permanecen inalterables incluso tras la cesión o el fallecimiento del autor.

### *A. Derechos morales*

La Corte Constitucional ha precisado que los derechos morales del autor se caracterizan por ser inalienables, pues pertenecen al autor por el mero hecho de la creación, en virtud de su naturaleza de persona. Son intransmisibles, pues no resulta posible su cesión. Son irrenunciables por lo que el autor no podrá desconocerlos. También son perpetuos, pues no solo se protegen por toda la vida del autor, ejerciéndolos plenamente, sino que, además, se extienden tras su fallecimiento, encargándose su administración a sus descendientes y/o cónyuge y, en ausencia de estos, al Ministerio de las Culturas, las Tradiciones y las Artes, incluso si la obra entra al dominio público<sup>566</sup>.

El autor conserva el derecho de reivindicar la paternidad de la obra, es decir, que se le reconozca como creador; también decide si desea permanecer en el anonimato o utilizar un seudónimo. Está legitimado para objetar las modificaciones o mutilaciones que alteren la obra o afectar su honor y reputación. Todo ello forma parte del derecho a preservar la integridad de la obra<sup>567</sup>.

Dentro de los derechos morales destacan los siguientes:

- *Paternidad*: el autor tiene la potestad de decidir si su obra será divulgada bajo su nombre, mediante un seudónimo o de manera anónima. También para exigir que sea reconocido como autor, incluso cuando la obra previamente se ha puesto a circular bajo seudónimo o de forma anónima<sup>568</sup>.

---

566 CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. C-077 de 22 de marzo de 2023, M. P.: JORGE ENRIQUE IBÁÑEZ NAJAR, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/c-077-23.htm>].

567 ANTEQUERA PARILLI. *Estudios de derecho industrial y derecho de autor*, cit., p. 403.

568 LIPSZYC. *Derecho de autor y derechos conexos*, cit., p. 165.

- *Divulgación o ineditud*: el autor decide si su obra es divulgada y cuál es la forma para hacerlo. Esto implica que solo él puede determinar si su creación debe hacerse pública. Así mismo, conlleva la posibilidad de prohibir su divulgación, ya sea en vida o después de su fallecimiento, con las limitaciones legales aplicables.
- *Integridad*: el autor puede impedir cualquier alteración, deformación o destrucción de su obra, lo que supone una afectación a sus legítimos intereses o a su reputación. Es importante destacar que este derecho recae sobre la obra en sí y no sobre su soporte material. Por ejemplo, el daño físico a un ejemplar de una obra literaria no implica per se una alteración de la integridad de la obra, salvo en el caso de piezas únicas.
- *Modificación*: el autor tiene autoridad para alterar o reconfigurar su obra, siempre que no vulnere derechos adquiridos por terceros ni afecte bienes que sean de interés cultural.
- *Retiro o arrepentimiento*: el autor puede retirar su obra del comercio si así lo considera necesario, siempre que indemnice los perjuicios causados a los titulares derivados, si los hubiera.

## *B. Derechos patrimoniales*

Son facultades que otorgan al titular atribuciones exclusivas para explotar comercialmente su obra y obtener un beneficio económico. Así mismo, le confieren la posibilidad de consentir o prohibir la explotación por terceros, en diferentes formatos, dentro de los límites establecidos por la ley. Estos derechos incluyen:

- *Reproducción*: consiste en la fijación de la obra artística, científica o literaria, ya sea de manera directa o indirecta, provisional o permanente, en un medio que permita su comunicación o la obtención de copias, total o parcial. Esto significa que

la obra puede ser accesible posteriormente sin necesidad del soporte material original que permitió su acceso legítimo<sup>569</sup>.

- *Distribución*: radica en posibilidad de hacer accesible al público una obra, bien en su formato original o bajo otras conformaciones, a través de canales disímiles tales como la venta, el alquiler, el préstamo o cualquier otro medio que permita su difusión. Este acto tiene como objetivo garantizar que el público pueda acceder a la obra, ya sea para su disfrute personal o para su utilización en otros contextos, asegurando así la circulación y disponibilidad de la misma en el mercado<sup>570</sup>.
- *Comunicación pública*: cuando un grupo de personas accede al disfrute de la obra sin que se hayan distribuido copias individuales a cada uno de los participantes con antelación. Este concepto implica que la obra esté disponible para ser disfrutada o utilizada por un número amplio de personas, sin requerir la circulación física de ejemplares. No obstante, se excluye de esta definición aquellas situaciones que ocurren en entornos estrictamente privados, como en el ámbito doméstico, por estar ausente el propósito de difusión al público general. En estos casos, no se considera que haya una comunicación pública, ya que el acceso se limita a un entorno cerrado<sup>571</sup>.
- *Transformación*: el titular puede permitir que terceros adapten, reconfiguren o traduzcan la obra en una nueva versión. Determinar el límite de dicha intervención no siempre es fácil, sobre todo en situaciones donde el proceso de modificación es importante dejando entrever elementos creativos

---

569 MARSHALL A. LEAFFER. *Understanding Copyright Law*, Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 2024, p. 300.

570 ALESSANDRO COGO. "Diritti d'autore e connessi" en MICHELE BERTANI, ALESSANDRO COGO, PHILIPP FABBIO, ANNA GENOVESE y ANDREA OTTOLIA (eds.). *Lineamenti di diritto industriale*, Milán, Wolters Kluwer y CEDAM, 2004, p. 555.

571 LIPSZYC. *Derecho de autor y derechos conexos*, cit., p. 210.

que resalta, lo que genera dudas frente a si se trata de una nueva obra o de una derivada<sup>572</sup>.

- *Puesta a disposición*: consiste en la facultad patrimonial de realizar actos de transmisión interactiva a demanda del usuario en entornos digitales.

### *C. Limitaciones y excepciones*

El derecho de autor establece un conjunto de limitaciones y excepciones con el fin de lograr un equilibrio adecuado entre los intereses de los titulares de derechos en la explotación de sus obras y los derechos de los usuarios de contenidos protegidos, tales como el acceso a la cultura, la información y la educación. Estas limitaciones permiten que, en ciertas circunstancias, las obras protegidas puedan ser utilizadas sin necesidad de obtener el consentimiento previo del titular de los derechos, ni de realizar pagos o compensaciones económicas<sup>573</sup>.

El objetivo de estas excepciones es asegurar que, a pesar de la protección de los derechos exclusivos de los autores, el interés público en el acceso al conocimiento y a la cultura no quede restringido de manera excesiva. Sin embargo, dado que estas excepciones actúan como limitaciones a los derechos legítimos de los autores, solo pueden aplicarse aquellas que han sido expresamente reconocidas y definidas por el legislador. En consecuencia, no se pueden extender ni interpretar de manera analógica a situaciones no contempladas de forma directa en la normativa. Esto significa que cualquier aplicación de estas excepciones debe ser estrictamente conforme a lo que la ley establece, evitando cualquier tipo de extensión o interpretación que no haya sido expresamente prevista por el marco legal<sup>574</sup>.

---

572 LEAFFER. *Understanding Copyright Law*, cit., p. 333.

573 JUAN FERNANDO CÓRDOBA MARENTES. *El derecho de autor y sus límites*, Bogotá, Universidad de La Sabana y Temis, 2015, p. 76.

574 JUAN FERNANDO CÓRDOBA MARENTES y MARÍA CARMELINA LONDOÑO LÁZARO. "Los límites al derecho de autor en el comercio internacional: una fórmula para la búsqueda

### *D. La regla de los tres pasos*

Las limitaciones y excepciones al derecho de autor están sometidas a un contra límite, que ha sido designado como regla de los tres pasos o *three-step test*. Este instrumento de interpretación ha sido descrito como:

Una herramienta dinámica que se adapta a los cambios tecnológicos y sociales, asegurando que el derecho de autor siga siendo relevante en la era digital. Su aplicación requiere un equilibrio cuidadoso entre los derechos de los autores y las necesidades del público<sup>575</sup>.

Para su aplicación, se han descrito tres criterios que han de indagarse: i) que se apliquen únicamente en determinados casos especiales; ii) que no se afecte la normal explotación de la obra; y iii) que no se causen perjuicios injustificados a los intereses legítimos del autor.

Esta regla actúa como una cortapisa que establece linderos entre la utilización honesta y honrada de las limitaciones o excepciones versus los usos ilegítimos de estas salvaguardias. RICKETSON y GINSBURG han venido a definir su marco de acción como: “Un mecanismo de equilibrio entre los derechos exclusivos de los autores y las excepciones necesarias para el interés público. Su interpretación debe ser flexible para adaptarse a los nuevos desafíos tecnológicos”<sup>576</sup>.

En suma, de destaca el propósito perseguido como agente de salvaguardia de las limitaciones y excepciones, procurando que su utilización se dé de manera justa y razonable, protegiendo tanto la innovación y el desarrollo cultural como el acceso al conocimiento y la información.

---

da del bien común en los procesos de integración económica”, *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, vol. VIII, n.º 33, 2014, disponible en [<https://www.revistaius.com/index.php/ius/article/view/138>], p. 207.

575 P. BERNT HUGENHOLTZ y RUTH OKEDIJI. “Conceiving an international instrument on limitations and exceptions to copyright”, *Amsterdam Law School Research Paper No. 2012-43, Institute for Information Law Research Paper No. 2012-37*, 2012, disponible en [[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2017629](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2017629)].

576 SAM RICKETSON y JANE C. GINSBURG. *International copyright and neighbouring rights: the Berne Convention and beyond*, Oxford, Oxford University Press, 2022.

## VI. DURACIÓN DEL DERECHO DE AUTOR

Una vez comprendidos los derechos que poseen los titulares sobre sus obras, es esencial establecer el período de protección que les corresponde. En Colombia, la duración de esta protección varía dependiendo de la naturaleza del titular y el tipo de obra en cuestión<sup>577</sup>. Este plazo de protección se encuentra regulado por la ley y está diseñado para asegurar que los autores o titulares de derechos puedan disfrutar de los beneficios derivados de sus creaciones durante un tiempo determinado. En este sentido, la duración de la protección no es uniforme, sino que se adapta a distintos casos específicos según las características de la obra y la relación con su creador.

A continuación, se detallan algunos casos particulares en los que la duración de la protección varía, explicando cómo se ajusta en función de diversos factores como la autoría, el tipo de obra y las disposiciones legales aplicables.

Cuando el titular de los derechos sobre una obra es una persona natural, la duración de la protección se extiende por toda la vida del autor más un período adicional de 80 años, contados a partir del último día del año calendario en el que ocurrió el hecho de la muerte. En el caso de las obras creadas en colaboración, la protección de 80 años se contará desde el fallecimiento del último de los coautores. Este plazo está diseñado para garantizar que los derechos del autor sean respetados y que sus herederos o beneficiarios puedan seguir disfrutando de los beneficios económicos derivados de la obra.

En el caso de las obras colectivas, que incluyen, entre otras, compilaciones, diccionarios, enciclopedias y otros trabajos similares, la duración de la protección es de 80 años, pero este plazo se computa desde la fecha de publicación de la obra y no desde el fallecimiento de los autores. Esto se debe a la naturaleza específica de estas obras, en las que la protección se orienta al conjunto de la obra.

Cuando el titular es una persona jurídica, el período de protección se extiende por 70 años, contados desde el final del año calen-

---

577 ALFREDO VEGA JARAMILLO. *Manual de derecho de autor*, Bogotá, Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2003.

dario en el que se realizó la primera publicación autorizada de la obra. Este plazo garantiza que las entidades jurídicas puedan beneficiarse de los derechos sobre sus creaciones durante un largo período. Sin embargo, si la obra no ha sido publicada con autorización dentro de los primeros 50 años desde su creación, el período de protección de 70 años se comenzará a contar desde el final del año calendario en que la obra fue creada y no desde la publicación.

Mención especial merecen las obras anónimas, que tienen una protección diferente. En estos casos, el plazo de protección comienza a contar desde la fecha de la primera publicación de la obra. Si posteriormente el autor decide revelar su identidad, la protección cambiará a la duración estándar de la vida del autor más 80 años. Este cambio tiene como objetivo garantizar una protección más extendida una vez que el autor se identifica, reconociendo así la importancia de la obra y los derechos relacionados con su autoría.

En el caso de las obras seudónimas, donde el autor utiliza un nombre ficticio o distinto al suyo para ocultar su identidad, se aplican dos reglas dependiendo de si la identidad del autor puede ser deducida o no. Si el seudónimo utilizado es lo suficientemente claro para identificar al autor, la protección se extiende por la vida del autor y 80 años adicionales a partir de su fallecimiento. Sin embargo, si el seudónimo no permite identificar al autor de manera clara, la obra se considera anónima y, por lo tanto, la protección se registrará por la misma normativa que aplica a este tipo de obras, comenzando a contarse desde la fecha de la primera publicación. Este enfoque busca asegurar que las obras cuyos autores deseen mantener el anonimato sean igualmente protegidas, pero que una vez que se revele la identidad, la duración de los derechos de autor se alinee con la normativa general.

## VII. LA OBRA EN EL DOMINIO PÚBLICO

Las obras ingresan al dominio público cuando pueden ser utilizadas por cualquier persona sin infringir derecho alguno. VAIDHYANATHAN justifica la existencia del dominio público desde una perspectiva antropocéntrica, en la que: “Los autores deben disfrutar de este

monopolio solo durante un tiempo necesario para proveer un incentivo para crear más, pero la obra debe vivir después en el dominio público como propiedad común del lector”<sup>578</sup>.

En Colombia, las obras que han cumplido con el período de protección establecido por la ley pasan al dominio público, lo que significa que cualquier persona puede utilizarlas sin necesidad de obtener permiso o pagar derechos a los titulares de los derechos patrimoniales. Esto incluye, entre otras, las obras cuyo plazo de protección ha expirado, las creaciones folclóricas y tradicionales cuyo autor es desconocido, las obras cuyos autores han renunciado explícitamente a sus derechos patrimoniales y las obras extranjeras que no cuentan con protección en el país.

Es esencial comprender la naturaleza tanto de la obra como de su titular para determinar con precisión el plazo de protección que le corresponde. Este análisis es clave, ya que no todas las obras gozan de la misma duración de protección y la normativa varía dependiendo de factores como la autoría y el tipo de obra. Solo después de este examen detallado será posible establecer si la obra continúa bajo la protección de los derechos de autor o si, por el contrario, ha entrado en el dominio público, lo que permitiría su libre utilización sin restricciones legales. Este proceso asegura que se respete el marco legal aplicable a cada caso y que se favorezca el acceso público a las obras cuyo tiempo de protección ha finalizado.

## CONCLUSIONES

El derecho de autor es una manifestación jurídica de la PI, reconocida tanto a nivel nacional como internacional. Su marco normativo está dirigido a garantizar la protección efectiva de los derechos de quienes crean, equilibrando sus intereses con el acceso de la sociedad a la cultura y el conocimiento. Esta protección se extiende a las obras originales, sin que su mérito, propósito o formato afecten su resguardo legal.

---

578 SIVA VAIDHYANATHAN. *Copyrights y copywrongs. El ascenso de la propiedad intelectual y su amenaza*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2017, p. 7.

Los derechos que otorga el derecho de autor se dividen en dos categorías: los derechos morales, que son inalienables e irrenunciables y buscan preservar el vínculo entre el autor y su obra, y los derechos patrimoniales, que pueden ser cedidos o transferidos, permitiendo la explotación económica de las creaciones. Por otro lado, los derechos conexos se diferencian del derecho de autor, ya que protegen la labor de quienes contribuyen a la interpretación, difusión y ejecución de las obras, como artistas intérpretes, productores fonográficos y organismos de radiodifusión.

Aunque el derecho de autor otorga una protección sólida, no es absoluto. Existen limitaciones y excepciones establecidas en la legislación con el fin de facilitar el acceso a la información, la educación y la cultura, sin comprometer la explotación legítima de las obras. Para evitar abusos en la aplicación de estas excepciones, se emplea la regla de los tres pasos, la cual establece criterios de control para su correcta implementación.

Por último, se resalta que la protección que otorga el derecho de autor no es inveterada. Una vez expirado el plazo establecido, las obras pasan al dominio público, permitiendo su uso libre y sin restricciones legales. Este mecanismo contribuye a la democratización del conocimiento y fomenta la creación de nuevas obras a partir del acervo cultural compartido.

## REFERENCIAS

ANTEQUERA PARILLI, RICARDO. *Estudios de derecho industrial y derecho de autor*, 2.<sup>a</sup> ed., Bogotá, Temis, 2021.

BARBERÁN, PASCUAL. *Propiedad intelectual para estudios de grado*, Madrid, Tecnos, 2020.

CAVALLI, JEAN. *Génesis del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas del 9 de septiembre de 1886*, Bogotá, Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2006.

CENTRO DE COMERCIO INTERNACIONAL UNCTAD/OMC y ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL. *La clave de la propiedad intelectual: guía para pequeños y medianos exportadores*, Ginebra, CCI y OMPI, 2004, disponible en [<https://tind.wipo.int/record/35079?v=pdf>].

- COGO, ALESSANDRO. “Diritti d’autore e connessi” en MICHELE BERTANI, ALESSANDRO COGO, PHILIPP FABBIO, ANNA GENOVESE y ANDREA OTTOLIA (eds.). *Lineamenti di diritto industriale*, Milán, Wolters Kluwer y CEDAM, 2004.
- COLMENARES MANTILLA, JORGE ALBERTO y MÓNICA LIZET MORALES NEIRA. “El derecho de autor y su disponibilidad *mortis causa*. A propósito de problemas que impiden su correcta gestión”, *Revista La Propiedad Inmaterial*, n.º 34, 2022, pp. 217 a 253, disponible en [<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/87f9f38c-e946-4585-a63d-383ab2833815>].
- Constitución Política de Colombia de 13 de junio de 1991, *Gaceta Constitucional* n.º 114, del 7 de julio de 1991, disponible en [<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>].
- CÓRDOBA MARENTES, JUAN FERNANDO. *El derecho de autor y sus límites*, Bogotá, Universidad de La Sabana y Temis, 2015.
- CÓRDOBA MARENTES, JUAN FERNANDO y MARÍA CARMELINA LONDOÑO LÁZARO. “Los límites al derecho de autor en el comercio internacional: una fórmula para la búsqueda del bien común en los procesos de integración económica”, *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, vol. VIII, n.º 33, 2014, pp. 199 a 222, disponible en [<https://www.revistaius.com/index.php/ius/article/view/138>].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-276 de 20 de junio de 1996, M. P.: JULIO CÉSAR ORTIZ GUTIÉRREZ, disponible en [[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/c-276\\_1996.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/c-276_1996.html)].
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. C-077 de 22 de marzo de 2023, M. P.: JORGE ENRIQUE IBÁÑEZ NAJAR, disponible en [<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/c-077-23.htm>].
- FLÓREZ ACERO, GERMÁN. “Principales cambios en materia de derechos de autor y derechos conexos con la entrada en vigencia del TLC entre Colombia y los Estados Unidos”, en OLENKA WOOLKOTT OYAGUE y GERMÁN FLÓREZ ACERO (eds.). *Protección del derecho de autor: implicaciones del TLC entre Colombia y Estados Unidos*, Bogotá, Astrea y Universidad Católica de Colombia, 2015, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/9d487a3d-8fd4-4770-8e60-9a92b7a59699>].

- FLÓREZ ACERO, GERMÁN DARÍO y MANUELA MONCALEANO FERREIRA. “La industria audiovisual y las nuevas plataformas de distribución digital”, en GERMÁN DARÍO FLÓREZ ACERO (ed.). *Propiedad intelectual: derechos de autor y derecho marcario en las industrias creativas*, Bogotá, Legis, 2021.
- GALÁN CORONA, EDUARDO. “Artículo 3º”, en RODRIGO BERCOVITZ RODRÍGUEZ-CANO (coord.). *Comentarios a la Ley de Propiedad Intelectual*, Madrid, Tecnos, 1997, pp. 37 a 67.
- GUZMÁN, DIEGO. *Derecho del arte: el derecho de autor en el arte contemporáneo y el mercado del arte*, Bogotá, Externado, 2018.
- HERNÁNDEZ PAREDES, PATRICIA. “Derecho de autor”, en EDUARDO VARELA PEZANO (ed.). *Intellectual property handbook = Manual de propiedad intelectual*, Asociación Cavellier del Derecho, Ibáñez, 2017.
- HUGENHOLTZ, P. BERNT y RUTH OKEDIJI. “Conceiving an international instrument on limitations and exceptions to copyright”, *Amsterdam Law School Research Paper No. 2012-43, Institute for Information Law Research Paper No. 2012-37*, 2012, disponible en [[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2017629](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2017629)].
- LEAFFER, MARSHALL A. *Understanding Copyright Law*, Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 2024.
- Ley 23 de 28 de enero de 1982, “Sobre derechos de autor”, *Diario Oficial* n.º 35.949, del 19 de febrero de 1982, disponible en [<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30035790>].
- LIPSZYC, DELIA. *Derecho de autor y derechos conexos*, Bogotá, CERLALC, 2017.
- MAGAÑA RUFINO, JOSÉ MANUEL. *Curso de derechos de autor en México*, México, D. F., Edit. Novum, 2013.
- MARTÍNEZ SALCEDO, JUAN CARLOS y CARLOS ANDRÉS BÁEZ CARDOZO. “Aspectos legales de la obra fotográfica”, en JUAN CARLOS MARTÍNEZ SALCEDO y JUAN FERNANDO CÓRDOBA MARENTES (eds.). *Encrucijadas del Derecho de Autor*, Chía, Colombia, Universidad de La Sabana, 2018.
- MCJOHN, STEPHEN M. *Intellectual property: examples and explanations*, 15.<sup>a</sup> ed., Nueva York, Wolters Kluwer, 2015.

- MONROY RODRÍGUEZ, JUAN CARLOS. *Derecho de autor y derechos conexos: legislación, doctrina y jurisprudencia*, Bogotá, Fundación Rafael Escalona, 2019.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, disponible en [<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>].
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL. *Reseñas de los convenios, tratados y acuerdos administrados por la OMPI*, Ginebra, OMPI, 2013, disponible en [[https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/intproperty/442/wipo\\_pub\\_442.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/intproperty/442/wipo_pub_442.pdf)].
- PACHECO, EDUARDO JOSÉ. *Análisis económico de la protección del software: hacia un nuevo modelo de protección*, Bogotá, Ibáñez, 2020.
- PEINADO GARCÍA, JUAN IGNACIO. “La propiedad intelectual: derechos de autor y derechos afines”, en AURELIO MENÉNDEZ MENÉNDEZ, ÁNGEL JOSÉ ROJO FERNÁNDEZ RÍO (dirs.) y MARÍA LUISA APARICIO GONZÁLEZ (coord.). *Lecciones de derecho mercantil*, Madrid, Thomson Reuters, 2015, pp. 213 a 235.
- PÉREZ DE LA CRUZ BLANCO, ANTONIO. *Derecho de la propiedad industrial, intelectual y de la competencia*, Madrid, Marcial Pons, 2008.
- RENGIFO GARCÍA, ERNESTO (dir.) y FRANCISCO E. BENEKE ÁVILA (coord.). *Propiedad intelectual*, 2.<sup>a</sup> ed., Bogotá, Externado, 1997.
- RICKETSON, SAM y JANE C. GINSBURG. *International copyright and neighbouring rights: the Berne Convention and beyond*, Oxford, Oxford University Press, 2022.
- RÍOS RUIZ, WILSON RAFAEL. *El derecho de autor en la era de las tecnologías*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2009.
- TOBÓN FRANCO, NATALIA. *Arquitectura y propiedad intelectual*, Bogotá, Ibáñez y Asociación Cavellier del Derecho, 2016.
- TREMOLADA ÁLVAREZ, ERIC. *El derecho andino en Colombia*, Bogotá, Externado, 2006.

UNITED STATES COPYRIGHT OFFICE. "Copyrightable authorship: what can be registered", en *Compendium of the U.S. Copyright Office Practices*, 3.<sup>a</sup> ed., Washington, D. C., U.S. Copyright Office, 2021, disponible en [<https://www.copyright.gov/comp3/>].

URIBE CORZO, MARÍA CAROLINA. "El derecho de autor en las obras creadas por encargo y en el marco de una relación laboral", *Revista La Propiedad Inmaterial*, vol. 10, n.º 11, 2007, pp. 45 a 70, disponible en [<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/897>].

VAIDHYANATHAN, SIVA. *Copyrights y copywrongs. El ascenso de la propiedad intelectual y su amenaza*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2017.

VARGAS CHAVES, IVÁN. *Fundamentos de propiedad intelectual*, Bogotá, Ediciones Nueva Jurídica, 2024.

VEGA JARAMILLO, ALFREDO. *Manual de derecho de autor*, Bogotá, Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2003.

YEPES, TITO y MAURICIO RAMÍREZ. *Mercado de derechos de autor en Colombia*, Bogotá, Fedesarrollo y Directv, 2019, disponible en [<https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3805>].

ZEA FERNÁNDEZ, GUILLERMO. *Derechos de autor y derechos conexos. Ensayos*, Bogotá, Externado, 2009.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,  
en mayo de 2025

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

