



---

# Acerca de la obligatoriedad de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES): el caso de los programas de Derecho

---

**Roberth Uribe Álvarez**

Profesor de Filosofía del Derecho, Jefe del Departamento de  
Formación Universitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias  
Políticas de la Universidad de Antioquia.  
Correo electrónico: [roberth.uribe@gmail.com](mailto:roberth.uribe@gmail.com)

## Resumen

El reciente establecimiento de la presentación de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), como requisito obligatorio para la obtención de los títulos universitarios, tratándose de los pregrados de derecho, amerita acometer distintos procesos de diálogo y de deliberación sobre aspectos epistemológicos y pedagógico-jurídicos que deberían ser relevantes a la hora de realizar una regulación en tal sentido, tales como la pluralidad de conceptos y teorías del derecho, así como el carácter argumentativo, retórico y problemático de la comprensión de los casos jurídicos que cuestionan la posibilidad y la pertinencia de evaluaciones estandarizadas, dado que, difícilmente, éstas van a poder ser inclusivas de las diferentes opciones conceptuales y teóricas que pueden entrar en juego en la enseñanza y el aprendizaje del derecho.

**Palabras clave:** Limitaciones de la evaluación de la calidad de la educación superior; pluralismo jurídico conceptual; pluralismo jurídico discursivo; argumentabilidad del derecho; retórica jurídica; no-univocidad de la comprensión de los casos jurídicos.

## Acerca de la obligatoriedad de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES): el caso de los programas de Derecho<sup>1</sup>

### Introducción

La reciente entrada en vigencia de la Ley 1324 de 2009 y de sus decretos reglamentarios número 3963 y 4216 del mismo año, que hace obligatoria la presentación de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES) para todos los estudiantes universitarios de pregrado colombianos, incluyendo los de los programas de Ciencia Política y Derecho, constituye un hecho que, en el contexto político, cultural, académico y social que en la actualidad tiene la educación en Colombia y, en especial, la educación superior, amerita diversas reflexiones, entre ellas algunas de carácter teórico-jurídico y otras de carácter pedagógico a las cuales voy a referirme, no sin antes expresar que estarán circunscritas a los estudios de derecho, dado que no me siento autorizado para opinar sobre los problemas de nuestro programa hermano de Ciencia Política.

#### 1. El contexto de la educación superior como contexto de la evaluación de su calidad

Actualmente, Colombia cuenta con un sistema universitario estatal cuya estructura es insuficiente para responder a las necesidades de formación científica y profesional que requerimos como Estado y como sociedad, conforme a diversos retos y responsabilidades nacionales e internacionales, comprendidas en el marco de problemáticas como la “globalización”, la “sociedad tecnológica”, la “revolución virtual”, el “desarrollo sostenible”, etc. En apoyo de esta afirmación concurren al menos las siguientes razones.

En primer lugar, es bajo el número de cupos estudiantiles de que disponen las 32 universidades públicas del país con respecto al número de jóvenes bachilleres que anualmente egresan del sistema de educación media,<sup>2</sup> aspecto que tiene como contracara el cada vez más creciente número de cupos universitarios ofrecidos por instituciones de educación superior de carácter privado, con la correspondiente inactividad del Gobierno Nacional y del Estado en general en lo que toca con el diseño y puesta en marcha de políticas públicas para ampliar el sistema universitario estatal.

Este crecimiento colateral de instituciones de educación superior privadas en Colombia, tiene unas características negativas que desaconsejan su pertinencia

---

<sup>1</sup> El autor agradece a los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas organizadores de la “Primera Colegiatura de Estudiantes”, en la que leyó una versión inicial de este texto.

<sup>2</sup> Cf. El Espectador, Junio 3 de 2009. Retomado por el *Observatorio de Medios del Ministerio de Educación*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-192326.html>

como política “pública” de educación superior, pues no son pocas las instituciones de esta naturaleza que conciben este servicio “público” como un negocio, como un aspecto más de la economía de mercado, prestándolo en cuestionables condiciones desde el punto de vista de criterios como la dignidad humana, tanto de los estudiantes como de los profesores, y la calidad y el rigor académico-científico. Un aspecto que se relaciona con esta cuestión es la frecuente contratación de profesores en condiciones laborales y académicas precarias: previendo un excesivo número de horas de docencia semanales (20 e incluso 30); menospreciando los procesos y las actividades de investigación como parte de la actividad contractual ordinaria del profesor, al entender ésta como un reducto de la docencia; estableciendo como regla general de contratación de los profesores la que los vincula por horas cátedra y, cuando lo es por “tiempo completo”, pactando lapsos inferiores a los de duración de los períodos académicos; vinculando un número bajo de profesores de tiempo completo con relación al número de estudiantes admitidos (*i.e.* Bologna recomendó 1 profesor por cada 25 estudiantes, criterio que en Colombia no se cumple en casi ningún caso); generando hacinamiento en las aulas, que también en muchos casos fija como cifra promedio una que supera los 50 estudiantes por sesión, etc.

En segundo lugar, y no menos preocupante como hecho político, es también denotativo de la ausencia de una formulación de políticas públicas de educación superior acordes con nuestro diseño constitucional y con los retos mencionados, la escasa destinación presupuestal que tiene la educación pública, incluyendo la superior, en el presupuesto nacional, comparada con la asignación que reciben rubros destinados a otras acciones gubernamentales, como por ejemplo la seguridad “interior” (que, como están las cosas hoy en América Latina y puntualmente en los Países Andinos, termina siendo también “exterior”) y el pago de la deuda externa, marcadamente superiores en proporción a los que se destina para gasto social. Esta descompensada asignación presupuestal, cuestionable desde puntos de vista jurídicos, políticos, sociológicos, culturales y económicos, agrava y ensombrece el futuro próximo y mediano de la educación universitaria de los colombianos, lo que compromete, desde luego, el futuro mismo de nuestra Nación.

Esta ausencia o, cuando menos, como se dijo desorientación de las políticas y de la administración públicas respecto de la educación superior, ha sido un comportamiento histórico de los gobiernos nacionales, incluido por supuesto el actual, en materia de aseguramiento del acceso al servicio público de educación superior de los ciudadanos colombianos. Esta cuestionable actitud se ha manifestado ante todo en dos tipos de acciones (u omisiones) gubernamentales y estatales: de un lado, la de estancar el crecimiento de la infraestructura adecuada para garantizar la satisfacción mayoritaria y con tendencial universalidad del servicio a quienes lo demandan, a los titulares legítimos del derecho a la educación. De otro lado, en la concentración del ámbito de acción del Gobierno

en materia de educación superior a las actividades de vigilancia y control de la prestación de aquél por universidades públicas y privadas.

Es precisamente en el marco de estas dos funciones que el Gobierno cree justificar la creación de un sistema de vigilancia y control de calidad de la educación superior, que tiene como uno de sus instrumentos más importantes los denominados “Exámenes de Calidad de la Educación Superior” (ECAES), que hasta hace pocos días no eran normativamente considerados requisitos para la obtención de los títulos de formación superior y que casi una década atrás ni siquiera existían como análogos de los de la educación media, cuya historia se remonta a por lo menos tres décadas, habiendo sido también allí notoria la abducción de esa educación por el Estado a los particulares.

A este contexto, complejo y difícil de compaginar con los postulados del Estado social y democrático de derecho, se adicionan varios problemas teórico-jurídicos y pedagógicos que la institucionalización de la presentación de los ECAES, como un requisito obligatorio para la obtención de los títulos de formación superior, debe responder, si es que ello es posible, con adecuados argumentos, tanto teóricos como pedagógicos.

## 2. Problemas teórico-jurídicos de los ECAES

Los problemas teórico-jurídicos se refieren, fundamentalmente, a las cuestiones ontológicas y epistemológicas del concepto y el conocimiento del derecho, en su orden. En efecto, son varias las alternativas teóricamente *válidas* de elaboración de un concepto y de un saber acerca del derecho, siendo importante destacar que la elección *reflexiva* de alguno(s) de ellos obedece a aspectos filosóficos, políticos, culturales, ideológicos e, incluso, psicológicos de los distintos sujetos de los auditorios de conocimiento jurídico,<sup>3</sup> siendo teóricamente cuestionable, entonces, el que esa elección provenga de criterios dogmáticos, prejuiciosos y fundamentalistas, en otros términos, teóricamente irreflexivos respecto del concepto y el saber jurídicos.

A este respecto, un primer problema que el sistema de control de la calidad de la educación superior debe argumentar en relación con los programas de derecho, es el que concierne a los criterios conforme a los cuales los ECAES, medidores de la calidad de la formación de los estudiantes de derecho de las distintas universidades del país, van a asegurar la eficacia del pluralismo conceptual y discursivo que en torno a los aspectos del concepto y el saber sobre el Derecho existen en el pensamiento y la cultura jurídicos, toda vez que en un Estado que constitucionalmente estatuye valores como el pluralismo ideológico y cultural, la autonomía universitaria y las libertades de enseñanza y de aprendizaje, entre otros, no puede considerarse justificado que se indague a los estudiantes sobre el

---

<sup>3</sup> Cf. Por todos, Atienza (2006).

conocimiento de sólo uno o de tan sólo algunos conceptos de derecho y modelos de elaboración del conocimiento jurídico, específicamente uno o sólo algunos modelos de dogmática jurídica, pues ello implica una afectación ilegítima de la eficacia de los referidos valores-derechos, en detrimento de las condiciones mínimas e indispensables de un sistema político y social tendencialmente democrático, plural y liberal.

Otro problema de la evaluación de los programas de derecho se relaciona con aspectos que voy de denominar “pragmáticos” de la profesión, consistentes en su carácter eminentemente argumentativo. Los problemas jurídicos; los “casos”, en el lenguaje más cotidiano de los juristas, son susceptibles de recibir distintas respuestas o soluciones, bajo puntos de vista argumentativos diferentes y sustentables, sobre todo en los denominados “casos difíciles”. De esta condición controversial de los casos da cuenta la estructura del auditorio jurídico por antonomasia, el proceso judicial, en el cual se asegura que el decisor escuche de las partes, adversarialmente concebidas, dos narrativas fácticas y normativas diferentes acerca del caso, dos criterios que surgen de sus intereses con la decisión, en igualdad de condiciones, debiendo ser elegida aquella que más convenza argumentativa o racionalmente, para lo cual, además, se supone, conforme a las tendencias actuales, que es más idónea la oralidad procesal como forma de realización del proceso, aspecto que también debería generar inquietudes en relación con la justificación de pruebas de calidad de la educación para los programas de derecho pensadas todavía desde la perspectiva de la argumentación jurídica del texto y del relato jurídicos *escritos*.

Por fuera de pertinentes consideraciones teórico-jurídicas críticas acerca de las posibilidades reales de realización del escenario procesal, encaminadas a desmitificar la teoría del proceso, relacionadas por ejemplo con la identificación de aspectos micropolíticos y biopolíticos del derecho y sus construcciones conceptuales y discursivas clásicas (justicia, verdad, etc.),<sup>4</sup> lo más problemático de esta cuestión es, a mi juicio, que la estructura de los exámenes en comento posibilite la evaluación de las competencias argumentativas de los estudiantes de derecho, dado que la formación en éstas difícilmente se logra a través de la búsqueda de respuestas únicas correctas, como suelen ser las que se buscan en estas pruebas, ni siquiera con todos los esfuerzos de Dworkin, cuya doctrina al respecto no es el referente del grueso de los autores de la evaluación.

El desarrollo de estas competencias; la concepción del derecho como argumentación, siguiendo a Atienza; sea en todo, al estilo de algunos constructivismos, o sea sólo en parte, al estilo de algunos positivismos, o incluso en nada, según algunos realismos, es incompatible con la pretensión de existencia de respuestas unívocas para los casos jurídicos, debido a que la categorización de un caso tiene niveles de valoración diversos a partir de los cuales la formación de un

---

<sup>4</sup> Haba (2000).

criterio jurídico de éste admite la utilización de conceptos y de argumentos que pueden corresponder a teorías jurídicas distintas y, en tal medida, pueden ser resueltos en forma plural, sin que ello implique falta de conocimientos, ni de calidad de la formación ni de la educación jurídica que se imparte.<sup>5</sup>

Este derecho pluralmente concebido y estudiado es la consecuencia de una pertinente reconstrucción de los sentidos y los conceptos del principio de seguridad jurídica en el Estado constitucional de derecho, principio que no debe ser comprendido, al estilo de corrientes decimonónicas como las de la escuela de la exégesis, la jurisprudencia de conceptos y el paleopositivismo ideológico del Siglo XIX, como contracara de un derecho carente de vacíos y de problemas lingüísticos, pleno de sentido, coherente, unitario y completo, ni tampoco al estilo de la escuela del derecho libre, la jurisprudencia de intereses o el iusnaturalismo clásico, como la de un derecho sin marcos de regulación ni límites de acción judicial, provisto de un amplísimo grado de discrecionalidad para los operadores jurídicos, inevitablemente interpretable.<sup>6</sup>

### 3. Problemas pedagógico-jurídicos de los ECAES

Desde un punto de vista pedagógico, la institucionalización de exámenes como los ECAES para los estudiantes de programas de derecho también debe incluir el análisis de complejos problemas en los currículos de las Universidades que ofrecen estos programas.

En primer lugar, se encuentran las cuestiones que atañen a la estructura curricular, específicamente a los planes de estudio de dichos pregrados. Todavía en muchas de nuestras facultades los planes de estudio de derecho son marcadamente rígidos, elaborados conforme a categorías de las teorías jurídicas del Siglo XIX, esto es, teóricamente ingenuos al reivindicar distintos tipos de monismo conceptual hoy insostenibles, *i.e.* la creencia en la ley como tipo unitario del derecho positivo, cuya gramática, austera en problemas conceptuales, semánticos, valorativos y argumentativos, es siempre asequible al jurista.

Esta situación sobre el estado de arte de los currículos jurídicos es también preocupante porque obedece, entre otros factores, a la inexistencia de una carrera docente en varias de las universidades privadas que cuentan con programas de derecho, en las cuales su enseñanza, en una buena parte, está a cargo de profesores de cátedra, que no implican para las instituciones la asunción de un presupuesto que permita que haya profesores que se dediquen exclusivamente a la enseñanza y a la investigación jurídicas, varios de los cuales suelen ser los autores de las

---

<sup>5</sup> Esta cuestión remite a la planteada por Wroblewski (1989, 35 ss.), como el problema de la “justificación externa” de las premisas del razonamiento jurídico, especialmente de la premisa normativa.

<sup>6</sup> Cf. Navarro (2005).



pruebas, tendiendo a privilegiar criterios de infalibilidad de los estudiantes en el conocimiento de líneas y criterios jurisprudenciales, en desarrollo de una concepción mitologizante de la judicatura como una autoridad no sólo institucional sino también y, ante todo, epistémica.

En segundo lugar, se encuentran las elecciones propiamente conceptuales y discursivas, que, como bien lo han puesto de presente autores como Foucault y Kuhn, aunque desde referentes distintos, obedecen a criterios en no pocas ocasiones extrateóricos, tales como el poder y los consensos académicos provenientes de acuerdos, y que también operan al momento de elaborar las pruebas de evaluación de calidad, en detrimento de otras posibilidades teóricas que pueden ser las que se fomenten en varias de las facultades de Derecho, que por obvias razones van a quedar excluidas del referente discursivo de la evaluación. Todo ello en detrimento de la pluralidad ideológica y teórica, sin la cual es imposible lograr una proyección del derecho como una práctica institucional y cooperativa argumentativa y dialéctica.

Como puede verse son muy complejas las cuestiones involucradas en la discusión antedicha, y que no pueden ser resueltas con el argumento de la obligatoriedad de concurrencia de los estudiantes universitarios a la presentación de los ECAES, porque trascienden los asuntos de la obediencia al derecho y nos sitúan en los de su comprensión teórica y cultural. Es por ello que creo que deliberar sobre estas cuestiones tiene sentido, sobre todo porque ello nos libera del mito del argumento de autoridad, que no puede ser aceptado más que como una ausencia de argumentación y de mínima racionalidad.



## Referencias bibliográficas

Atienza, Manuel (2006). *El derecho como argumentación*, Ariel, Barcelona.

Haba, Enrique (2000). *Semiótica ilusionista y semiótica desencantadora. Mitomanías de la Razón “constructivista”: ¿Racionalidad de los juristas o racionalidad de los iusemióticos?* En: *Doxa*, número 23, Universidad de Alicante, Alicante, pp. 561-596.

Navarro, Pablo (2005). *Los límites del derecho: estudios sobre los compromisos conceptuales del positivismo jurídico*. Temis, Bogotá.

Wroblewski, Jerzy (1989). *Sentido y hecho en el derecho*. Traducción de Francisco Ezquiaga, Universidad del País Vasco, San Sebastián.