



Reflexiones sobre el plan de estudios: ¿reforma o mampostería curricular?

Roberth Uribe Álvarez

Profesor de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho y
Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia
Correo electrónico: roberth.uribe@gmail.com

Resumen

Frente a la inminente y necesaria reforma curricular que se estudia en nuestra Facultad de Derecho, el presente artículo trata de abordar las características metodológicas y epistemológicas que suponen la transformación de los currículos que ya por varios años se imparten en las facultades de derecho. Abordando de manera directa lo que el autor considera los problemas a los que se enfrenta la deliberación metodológica y epistemológica, este texto pretende depurar entonces la discusión en torno al tema de la reforma curricular en el objetivo de lograr una formación en derecho más íntegra, libre y deliberativa.

Palabras Clave: Reforma curricular; epistemología; paradigma; ontológico; pedagogía.

Reflexiones sobre el plan de estudios: ¿reforma o mampostería curricular?*

“Quien realmente quiere saberlo todo, lo mejor que puede hacer es aprender de sí mismo.” Elías Canetti¹

Introducción

La vida humana es dilemática. Todo el tiempo los seres humanos nos vemos abocados a la necesidad de elegir, haciéndolo bajo diversos métodos y por diferentes razones. El título de este escrito contiene la enunciación de un dilema provocador y angustiante. Es provocador porque nos reta a confrontarnos a nosotros mismos como individuos y como comunidad respecto de nuestra disposición y posibilidades reales de cambio, es decir, de si acometemos éste en términos de “revolución” o “reforma”. Y es por ello que es angustiante. Porque nos lleva a elegir, por diversas razones y preferencias, una de estas dos posibilidades radicalmente distintas en términos de una fenomenología del cambio.

El que este dilema sea provocador y angustiante lo hace un dilema existencial. Elegida la opción de la reforma, ésta suele ser consecuencia de la resignada conclusión a la que llegamos después de deliberar con sensatez acerca de nuestras condiciones reales de transformación, aceptando la ausencia, por lo menos temporal, de condiciones para una revolución.

Ahora bien, tampoco determinada nuestra condición de reformistas se pone fin a la complejidad de la cuestión, pues es de nuestra condición antropológica, al parecer, el depender de nuestras tradiciones a la hora de tomar este tipo de decisiones y, así, la opción de la reforma también asume una configuración dilemática, en términos de ¿reforma o mampostería? Es decir, de si emprendemos una reforma estructural, esto es, un proceso de cambio que reestructure nuestras concepciones y prácticas colectivas y personales, o si, simplemente, llamamos cambio a una modificación que bien sabemos no trasciende la faz estética de lo que es objeto de transformación.

La modificación al currículo del programa de derecho de Medellín, enmarcada en el ámbito de una reforma, que no de una revolución, sean cuales sean las razones históricas que fundamentan esa elección, es hoy para la comunidad universitaria de nuestra Facultad, un asunto dilemático de si reforma o mampostería curriculares. Tenemos ante nosotros, los distintos sujetos individuales y estamentarios que formamos parte de la Facultad, un camino a seguir respecto de esta situación dilemática. ¿Qué decisión tomar al respecto? En lo que sigue voy a argumentar en favor de una elección de la posibilidad de la “reforma”, en lugar de la que he denominado “mampostería curricular”.

Esta argumentación la hago con el fin de contribuir a la deliberación que ha surgido en torno a la propuesta de transformación del plan de estudios del programa de derecho de

*El autor agradece a los profesores Julio González, Isabel Puerta y Águeda Torres las lecturas previas y las sugerencias realizadas a una versión anterior del texto.

¹ *La conciencia de las palabras*, traducción de Juan José del Solar, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Medellín, que ha sido sometida a consideración del Comité de Currículo de la Facultad en los últimos meses, y que ha suscitado varias discusiones, inquietudes y críticas de diversa índole en algunos de los integrantes del Comité.

Identificando *algunas* de dichas inquietudes y, sobre todo, algunos de los interrogantes y desacuerdos expresados, pueden enunciarse cuatro grandes cuestiones o problemas: (i) La determinación del paradigma pedagógico de la propuesta; (ii) La inclusión de un eje de cursos de especialización (énfasis o profundización) en los últimos tres semestres del plan y su confrontación con una tradición pedagógica enciclopedista; (iii) La apuesta por un plan de estudios que dé cabida a un mayor ejercicio de las libertades de enseñanza y aprendizaje y, (iv) La incidencia o impacto de nuestra realidad jurídica en la propuesta de reforma.

Cada una de esta cuestiones va a ser objeto de análisis en lo que sigue, aclarando que este análisis lo es en la lógica, no tanto de formular respuestas a estos problemas, como de plantear “preguntas a dichas preguntas”, o de dilucidar algunas cuestiones conceptuales que éstas incluyen, que es algo que es pertinente a efectos de lograr explicitar mejor los acuerdos y los desacuerdos a que lleguemos, evitando en lo posible la incursión en pseudoproblemas.

Ahora bien, antes de formular estas “preguntas a las preguntas” conviene una reflexión preliminar. Esta tiene que ver con un llamado a preservar el carácter público de la Universidad y a preservarnos como universitarios públicos. Y, ¿por qué este llamado? Básicamente porque esta condición de “publicidad” de la universidad y de los universitarios, corre permanentes riesgos y declinaciones cuando subrogamos el uso público de la razón por el uso privado de ésta, cosa que sucede cuando, por ejemplo, encaramos discusiones prescindiendo de la actitud de asignar prioridad a la academia como horizonte de reflexión, y privilegiamos intereses que, por más que sean importantes, son secundarios de los académicos.

Es probable también que carezca de sentido reprocharnos nuestra condición humana en virtud de la cual somos presas frecuentes de la anteposición de nuestras emociones por sobre las razones. Pero al mismo tiempo, es también es posible desafiar, al menos un poco, esta condición y proceder a identificar o diagnosticar cuándo ha operado esta anteposición y tomar los correctivos racionales en el grado de nuestras posibilidades humanas.

Esta reflexión surge de la probabilidad de que *varios* de estos problemas (*no todos* desde luego), que están inmersos en algunas de las preguntas y de las críticas formuladas, y que son objeto de análisis en estas reflexiones, sean producto de prejuicios, deseos, temores, simpatías, antipatías e ideologías, más que de consideraciones teóricas (pedagógicas y epistemológicas), como es de esperar de los universitarios en un debate *académico* en el marco de un uso público de la razón.

De contera, lo que caracteriza a la universidad pública; lo que hace pública la universidad, que es fundamentalmente el estudio de “lo público”, mediante el diálogo debatido y dialéctico, la deliberación y la argumentación abiertas, laicas y plurales, se diluye cuando privilegiamos nuestras emociones como criterios de análisis y de motivación de nuestros

intereses de estudio, y deleznamos el valor del rigor teórico en el conocimiento de problemas políticos, éticos y jurídicos que involucran intereses de ciudadanía. Cuando perdemos este norte, la universidad pública se degrada y nos degradamos los universitarios, al recurrir, en la formulación de nuestros juicios, *prima ratio*, al escudo de nuestras pasiones, escudo que para lo que suele servir en estos casos es para no dejarnos ver o, si acaso, para estrecharnos la vista que, por demás, tratándose de “lo público” siempre debe ser panorámica, para poder ser plural. Obsérvese la paradoja: ¡Un escudo que ciega una vista de faro! En la que caben todas las miradas imaginables; o, si no todas, ¡sí tantas! Pues bien, para liberar del dogal de las consideraciones previas, paso ahora a formular las preguntas a las preguntas.

1. La pregunta de las preguntas sin la respuesta de las respuestas: ¿el paradigma o los paradigmas?

Una de las inquietudes en torno a la propuesta de reforma presentada tiene que ver con la indagación acerca *del* paradigma (pedagógico, epistemológico) que ha dado origen a ésta: ¿Cuál es *el* paradigma?

Las posibilidades de hallazgo de una y, sobre todo, *la* respuesta a esta interrogante son escasas. Las razones no son otras que la historia del proceso de reforma y la pluralidad de sus agentes, de un lado; de otro, la pluralidad de paradigmas posibles que posiblemente conlleva, en este tipo de empresas universitarias como las reformas curriculares, el no reconocimiento de otro paradigma admisible que la pluralidad de paradigmas. Pluralidad conceptual, teórica, y, ante todo, de subjetividades epistémicas. Este es un tema sumamente interesante, tal vez el más interesante sobre el que podemos y debemos discutir y ojala llegar a algún acuerdo o, cuando menos, a algún disenso explícito y desapasionado.

Para esta discusión parece pertinente incluir una diversidad de autores y, con ello de doctrinas (“teorías”) de las ciencias humanas y sociales, que nos brinda elementos para justificar este “paradigma del no-paradigma”. Wittgenstein, Kuhn, Feyerabend, Foucault y Rorty; Wittman, Canetti y, desde luego, nuestro Gutiérrez Girardot, por citar sólo unos cuantos casos, son nombres ‘paradigmáticos’ en la reivindicación de la búsqueda de los anti-paradigmas y de los no-paradigmas, en el sentido de las no-autoridades como argumentos para razonar. Lo común de todos ellos, respecto de su cautela con los paradigmas, es su actitud epistémica crítica y, ante todo, su deconstruccionismo, el de cada uno porque tampoco hay uno *único*.

En no pocas ocasiones un paradigma funciona, no *es*, *funciona*, como un argumento de autoridad, es decir, como una figura de control del saber que en tal medida dispensa para problematizar por fuera del marco discursivo que él representa y desde la perspectiva de otros; como una licencia para no desconfiar y ante todo para no crear por sí mismos; como un lastre para trastocar hegemonías discursivas. Retomando: un paradigma funciona como un argumento de autoridad que impide o dificulta el cuestionamiento de lo mayoritario, el privilegio de lo consensual, la valoración positiva del disenso. Es por ello que es importante cuidarse de la búsqueda y de la elección de un único paradigma, sea cual sea, en materia de configuración de discursos sobre reforma curricular.

A modo de ejemplo, hasta en algo tan humano, como el problema de los derechos humanos, cuya vigencia en el espacio, según el discurso estándar, es no sólo mundial sino “universal” y para todos los seres de la especie humana, hubo que esperar a que, entre los filósofos de la política, Muguerza esgrimiera la fundamentación en el “disenso democrático”, para que el paradigma neocontractualista tuviera una sana fisura que oxigenara y reanimara sus discusiones, muchas de ellas en clave de una metafísica incontrolada, que reivindican la existencia de derechos “naturales”, como si los sistemas normativos no fuesen construcciones sociales. Igual situación acaeció en el ámbito de la filosofía del derecho latinoamericana, cuya voz en el desierto, pero bienvenida desde luego, la de Enrique Haba, acuñó la disensual concepción de los derechos humanos como un “mal menor”, con miras a morigerar los desenfrenos optimistas de buena parte de los teóricos del derecho posmodernos respecto de los enunciados de derechos humanos y su eficacia.

Se dice “hubo que esperar”, para el surgimiento de estas fisuras discursivas, porque la fijación del paradigma del neocontractualismo filosófico-político y moral se impuso de tal modo que, por fuera de él, del problema de la fundamentación de los derechos humanos difícilmente se podía hablar. Por supuesto, estos dos enfoques antiparadigmáticos del disenso democrático y del mal menor no han llegado a ser consenso en la filosofía práctica de los derechos humanos... porque quienes defienden los enfoques mayoritarios creen que el paradigma que les sirve de base “existe” por sí mismo y no porque lo utilizamos en un marco referencial que es apenas heurístico o limitado en capacidad de rendimiento, en espacio y en tiempo. Entonces, hasta en algo que supuestamente nos pertenece a todos los humanos del mundo (¡y del universo!), la mitificación del paradigma condujo a una metafísica de la fundamentación tal, a partir de la segunda posguerra, que “particularizó” una cuestión supuestamente “universal”, conminándola al ámbito del saber de unos pocos, los contractualistas. Una nueva paradoja: el paradigma de la fundamentación consensual desuniversalizó y casi que deshumanizó la discusión acerca del fundamento universalista de los derechos humanos.

Pero es una cuestión incluso sensorial. Es cuestión de ver. De ver que esta funcionalidad proclive a la argumentación por vía de autoridad desconoce la fenomenología, de la que nos habló Kuhn, de cómo se consolidan las teorías como paradigmas: por acuerdos mayoritarios que a veces (posiblemente pocas) son fruto de la consistencia teórica y otras veces (las más) de juegos y acuerdos de sagacidad ideológica. Genealógicamente la *creación* de paradigmas, “creación” porque, como se ha dicho, no es que *hayan* paradigmas como una cuestión ontológica sino que los creamos, los reconocemos y los derogamos; la creación de paradigmas, se reitera, es una actividad no sólo epistemológica sino también ideológica. Si esto es aceptable, el problema a encarar no es, entonces, ¿cuál es el paradigma que identificamos y elegimos?, sino *¿debido a qué o atendiendo a cuáles factores o argumentos lo(s) estamos adoptando y por qué razones lo(s) elegimos?* Esto último, entre otras cosas, es importante que se haga en términos de *pertinencia* para resolver problemas, antes que de prejuicios ontologistas, simples gustos o consideraciones meramente ideológicas.

Es en esta perspectiva del abandono de una concepción ontologista de los paradigmas, esto es, que piensa que los paradigmas existen y no que los hacemos existir o no existir, o mejor, que soslaya que los construimos y los desconstruimos según su pertinencia; es en esta perspectiva, entonces, que adquiere sentido la pregunta formulada acerca de cuál es *el*

paradigma de la propuesta de reforma, con todo y que corramos el riesgo de entenderla como una pregunta metafísica que así planteada no tendría sentido abordar porque carecería de respuestas teóricamente viables, porque como pregunta metafísica no involucra un problema de conocimiento sino, más bien, un pseudoproblema. Pero, acondicionándola para entenderla como un instrumento de pensamiento, no tanto metafísico como analítico-conceptual, es una pregunta que nos sirve para dialogar y, por ello, vale como instrumento epistémico, y resulta por ello muy importante para el debate.

Y dicho lo anterior, es decir, que la propuesta de reforma admite no la identificación de un único paradigma epistemológico y pedagógico, sino la de varios e incluso muchos paradigmas que le den fundamento, puede ser válido sugerir simplemente que “el” (“los”) paradigma(s) de la propuesta es (son) *el (los) de cada sujeto*, individual o colectivo que se aproxime a ella, la interprete, la valore, la critique, la avale o la rechace, ojala con argumentos. Así, cabrán lecturas constructivistas de la pedagogía y de la epistemología que subyacen a la propuesta del plan; también se encontrarán concepciones críticas sociológicas y filosóficas, que den cuenta de un enfoque “crítico” (tampoco hay uno sólo) de las cuestiones pedagógicas y epistemológicas que se postulan. También habrá quienes encuentren, con respecto a lo pedagógico, una visión tradicional (conductista, perfeccionista, rígida) o una liberal (autodeterminista, flexible) y en lo epistemológico una concepción de tipo positivista, naturalista, realista, holista y, desde luego, hasta “ultra”-positivista del derecho (esta última puede remitir a una noción de Arthur Kaufmann, defensor de la llamada “tercera vía” en la discusión sobre las relaciones entre derecho y moral, cuando habla de ir “*más allá*” del iuspositivismo y del iusnaturalismo, que es como etimológicamente uno puede entender la expresión *ultra* como prefijo del término positivismo, que fuese acuñada en uno de los textos que ha circulado con respecto a la propuesta de reforma). Todas ellas son concepciones admisibles como paradigmas de la propuesta, eso sí, bajo las respectivas explicitaciones metodológicas.

A este respecto, hablando de los *ismos* e incluyendo los *ultra* posibles, esta pluralidad lo que ratifica es que antes de etiquetar corrientes e incurrir en juegos de nominalismo es mejor ser consistentes con las concepciones que suscribimos y, si es verdad que estas son *laicas*, que es probablemente lo más importante para los universitarios públicos, proceder a abandonar los términos escatológicos y las referencias a un conocimiento místico, pues qué es lo que nos convoca a la deliberación: ¿la ciencia o la religión?

Así, conforme al plan de estudios propuesto, y por poner un ejemplo, ¿cuál es el paradigma del (dis)curso de Introducción al derecho? Pues el de cada profesor que enseñe el curso y el de cada estudiante que se tome en serio el trabajo de ir construyendo para sí un criterio jurídico, sea con el espacio que le brinda el curso y/ó con su lectura y aprendizaje independientes. Y así sucede con cada una de las asignaturas proyectadas, cada una de las cuales admite tantos paradigmas discursivos, pedagógicos y epistemológicos, como sujetos de la relación pedagógica puedan existir.

Resumiendo: no parece necesario ni pertinente que a esta pregunta por el paradigma se le formule una respuesta unitaria. Convendría asumir esa pluralidad de opciones de respuesta de *cada* sujeto epistémico como un aspecto positivo que no descalifica la propuesta y que no es nocivo para la discusión de la misma, eso sí siendo conscientes de

que cada uno tendrá la suya y que ésta, por más intersubjetiva que sea, no tiene porqué ser la que prevalezca.

Si el derecho es una construcción (cultural) también lo es el plan que nos permite estudiarlo. Ese es el único rasgo ontológico (“natural” si es de mayor preferencia este término) y tal vez paradigmático de cualquier plan: su carácter de *artificio*. No lo son ni los nombres de los cursos, ni sus contenidos, ni los créditos que se les asignen; ni las áreas académicas que estructuran el programa; ni la forma nominativa con que se expide el título; ni las normas que se estudian; ni las teorías que se eligen para estudiarlas. Son los profesores y los estudiantes quienes crean, destruyen y reconstruyen ese artificio, con cuantos paradigmas tengan para ello. Este artificio que es, apenas, contingente e incierto, como nuestra posibilidad de amanecer o de anochecer vivos.

2. Acerca del papel de la enciclopedia jurídica en la formación de los juristas: ¿pertinencia del efecto Omeba?

También se ha realizado el cuestionamiento del eje de cursos de especialización de la propuesta de plan de estudios, reivindicando la “integridad” (la “formación integral”) del plan vigente como una garantía de mejor formación de los egresados y de mayor cualificación laboral y profesional de éstos.

Este argumento remite a la tradición enciclopédica en la cultura iuspedagógica occidental, por lo que resulta pertinente una breve genealogía de esta tradición. La universidad occidental es un invento casi milenario. Buena parte de su historia y quehacer están vinculados a unas prácticas de saberes oscurantistas, elitistas y confesionales. Este esquema contribuyó indudablemente a la pervivencia del régimen feudal durante muchos siglos. No fue fácil resquebrajar el esquema medieval en el que floreció la universidad occidental. La Modernidad y, de ella, sobre todo, la Ilustración, desempeñaron allí, como en otros ámbitos, un papel preponderante, que no logró sin embargo, el abandono definitivo del enciclopedismo.

Uno de los grandes debates a la enciclopedia está incluido en el *Conflicto de las facultades* de Kant. Es algo muy llamativo hoy, el que los universitarios estemos apropiados, veamos como algo “normal”, el que la Universidad esté estructurada en diversas unidades académicas, las Facultades, según criterios disciplinares, aunque también burocráticos desde luego. Esto que es hoy y, desde hace un buen tiempo, algo cotidiano, fue motivo de complejos conflictos intrauniversitarios en el Siglo XVIII, cuando comenzaron a crearse las nuevas disciplinas sociales que se emanciparon de la teología y la filosofía enciclopédicas.

Lo que se quiere destacar es que la Enciclopedia fue y es una política y una práctica de pensamiento mística y religiosa, esto es, contraria a los ideales de libertad y laicismo pedagógico moderno (y posmoderno). Era una actitud teológica, no sólo ni tanto por la religiosidad, como por la doble creencia de que el conocimiento era un “todo” que estaba en la naturaleza humana (en la racionalidad) al que se podía acceder místicamente, y de que la pedagogía era una práctica social políticamente neutral. Era también la actitud de que el conocimiento se adquiría por obra y gracia de dios y no por un trabajo académico arduo y riguroso de conocimiento individual y sobre todo colectivo, basado en la

investigación de problemas que sólo podían surgir, por fuera de teologismos, mediante la especialización de las ciencias, que incluía el trabajo conjunto de verificación empírica, y su posterior diálogo interdisciplinario. El surgimiento de las Facultades, producto de la especialización epistémica, es el cimiento de la concientización de los universitarios modernos del carácter constructivo y no-natural del conocimiento.

Frente a la concepción enciclopedista de la pedagogía y del conocimiento hay que decir que no hay una totalidad cognoscitiva; hay más bien *la creencia* en dicha totalidad, pero su existencia fenoménica no parece posible. Lo anterior, tanto por razones epistémicas como por razones bio-neurológicas. Las razones epistémicas tienen que ver con un término que los filósofos acuñan, que por su ambigüedad es igualmente generador de desconfianza y al mismo tiempo de difícil aprehensión, pero que a estos efectos es instrumental: la “inconmensurabilidad”. Un buen uso teórico de dicho concepto puede ser para comprender que el conocimiento como totalidad es algo inconmensurable. Lo único que podemos alcanzar como individuos que tienen una experiencia cognitiva es *nuestro* conocimiento *heurístico*, que por más que anhele ser enciclopédico siempre, por fortuna, estará enfrentado a una enciclopedia a la que, permanentemente, le faltarán tomos.

Las razones bio-neurológicas se refieren a la fisiología del cerebro y al carácter cultural de la mente. Fisiológicamente el cerebro humano desaprende como un mecanismo de sanidad, de salud. La mente, que no es un estado interior, ni un órgano, ni una situación espiritual, sino la más compleja y desafiante de las entidades con las que se enfrenta nuestro conocimiento, tiene un componente cultural, conforme al cual nuestros aprendizajes y nuestras experiencias cognitivas están mediadas por la cultura, por lo que el conocimiento, de esta forma, resulta ser un proceso de caminos rectos pero también circunvalares; lisos pero también sobresaltados; el que esto sea así significa que el aprendizaje es selectivo, es decir, que de la enciclopedia del conocimiento el sujeto sólo se interesa en algunos de sus tomos.

3. Liberalismo filosófico y universidad pública: ¿un neoconservadurismo pedagógico?

Quienes enseñamos derecho en Colombia enfrentamos una doble paradoja. De un lado, debemos teorizar sobre el Estado, en perspectiva de su justificación como instrumento de la civilidad y la heterocomposición de los conflictos, no obstante ser un agente principal de vulneración de los derechos de los asociados y un ordinario trasgresor de su propio orden jurídico. De otro lado, enfrentamos, asimismo, una pluralidad de ordenamientos jurídicos que, lícitos o no, existen socialmente y funcionan como mecanismos de control social generando una erosión de las posibilidades de monopolio estatal legítimo del ejercicio de la normatividad y de la fuerza. En otras palabras: la doble paradoja de teorizar sobre un Estado que no es Estado y de un derecho estatal cuya eficacia es disputada por distintos ordenamientos paraestatales. O sea, debemos reivindicar el estudio del “Estado de derecho”, que ni es Estado ni es de derecho.

Pero, con todo y ello, enseñamos y estudiamos “derecho”, término ambiguo, polisémico y complejo. Y, ¿cómo lo enseñamos y lo estudiamos? Desde este punto de vista, la enseñanza y el aprendizaje del derecho en Colombia tienen una tradición pedagógica conservadora. Sólo hasta hace algunos años se le reconoció a las universidades la

posibilidad de construir autónomamente sus planes de estudio de derecho. El nuestro, en la sede de Medellín, por ejemplo, tiene un plan vigente que es anterior a la Constitución de 1991, el cual obedece pedagógicamente a una visión rígida respecto a su estructura y a las posibilidades de configuración discursiva por los estudiantes.

Esta rigidez incide en las posibilidades de libertad de aprendizaje de los estudiantes y en la de cátedra de los profesores de derecho. Otra paradoja: una profesión “liberal” cuya enseñanza y aprendizaje son rígidos. ¿Qué se puede esperar de profesionales “liberales” educados con una pedagogía rígida? En principio, lo que se puede esperar es que tengamos una profesión que en lo estándar es social y políticamente conservadora. Esto se evidencia cuando surgen argumentos como los que reivindican una especie de “neoconservadurismo pedagógico”, que no sólo es tal, pues todos sabemos que las prácticas pedagógicas inciden en nuestras concepciones epistemológicas, políticas, morales e ideológicas. En este neoconservadurismo se incurre cuando se reclaman prácticas de enseñanza y aprendizaje del derecho conductistas, perfeccionistas y con algunos tipos de paternalismo estatal injustificable.

Esta actitud resulta incoherente en una universidad pública donde el liberalismo filosófico, esto es, el liberalismo de pensamiento, de acción, de enseñanza y de aprendizaje debería ser un patrimonio político y cultural de los universitarios. Pero, seguramente esto se explica como una cuestión de juventud de nuestra sociedad civil, cuya consolidación, en consecuencia, termina siendo uno de nuestros desafíos de ciudadanía, que no es otra cosa que la madurez política. No obstante, con todo y lo desalentador que esto pueda resultar, es al mismo tiempo estimulante para no declinar en la construcción de un liberalismo y de un laicismo universitarios y ciudadanos.

Es probable que esta reacción neoconservadora que ha generado la propuesta, en quienes lo ha hecho, se origine en el déficit de liberalismo filosófico que poseemos en la actualidad, no sólo en la facultad sino también en la universidad y en la sociedad colombiana mismas. Esta reacción brinda argumentos a favor de la necesidad de flexibilizar *pedagógicamente* el plan de estudios, así sea en muy poco, ya que esta propuesta de reforma al plan de derecho, hay que reconocerlo, sólo flexibiliza un poco su estudio y aprendizaje, pero al menos lo hace y con ello quizás pueda servir como un punto de partida para transformaciones futuras. Ahora bien, para no ser dogmáticos sobre este punto, ¿cuáles son estos argumentos que favorecen la flexibilización pedagógica?

Cuando se dice que el plan de estudios actual es rígido lo que se plantea es que pedagógicamente hay niveles de paternalismo o de perfeccionismo estatales, lo cual riñe con el reconocimiento jurídico-constitucional del principio de autonomía personal. Por tratarse la nuestra de una universidad pública, las relaciones pedagógicas son entonces relaciones iuspúblicas. Por ello, es menester que las mismas estén provistas de un nivel de juridicidad acorde con las normas de la Constitución, entre las cuales se encuentra el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad.

La eficacia de este derecho se ve menguada con acciones estatales perfeccionistas o paternalistas. Las primeras se dan cuando el Estado se concibe como fuente del yo para el ciudadano. Las segundas, cuando el Estado injiere en la delimitación de los planes de vida de las personas, imponiéndoles determinadas concepciones de vida, no obstante

tratarse de situaciones personales que no interfieren en los derechos de los demás; que no tienen relevancia social. En un Estado constitucional ninguna modalidad de perfeccionismo es justificable; algunos justifican ciertos tipos de paternalismo estatal.

Llevado el problema al plano de la relación pedagógica, ¿es paternalista la estructura rígida del plan de estudios de derecho actual? ¿De serlo, se trata de un paternalismo justificable desde el punto de vista filosófico-práctico? En efecto, esta rigidez pedagógica representa una forma de ejercicio de paternalismo estatal, ya que cierra al estudiante casi todas las posibilidades de un aprendizaje libre en lo que respecta a la posibilidad de elegir algunas áreas del saber jurídico que sean de su interés y proyectar su formación hacia ellas, sin soslayar el régimen de prerrequisitos que es así mismo rígido.

En cuanto a la justificabilidad, dicho paternalismo no es justificable. Y no lo es porque no hay ninguna proporcionalidad en la imposición de una serie de cursos como de estudio obligatorio para todos los estudiantes de derecho, ya que varios de los problemas que se tratan en dichos cursos se pueden abordar con rigor por los estudiantes utilizando los elementos que adquieren en materias básicas como las teorías generales, que suelen representar la mayor proporción del plan (en el nuestro caso representan el 95% de éste). Igualmente, no es valorable el plan vigente como liberal porque el régimen actual delezna la condición de mayores de edad políticos que tienen los estudiantes y que les permite decidir respecto de su proceso de formación, en aspectos como cuántos créditos van a cursar por semestre, cómo van a responder académicamente por sus compromisos y obligaciones, a cuáles temas de su interés le quieren dedicar su tiempo con prioridad, etc.

Lo contrario, esto es, lo que funciona en la actualidad, es un plan de estudios cuyos cursos son obligatorios para todos los estudiantes en un 90% del total, es paternalismo estatal que hace interdicta la legítima potestad de elección de planes de vida por cada estudiante para consigo mismo, en detrimento de su libertad de ser y de hacer conforme a su facultad de autogobierno en los asuntos de su vida privada, facultad que constituye un acto de autodignificación al que mínimamente tenemos derecho estudiantes y profesores y cuya reivindicación es tal vez el máximo deber ciudadano que podemos justificar.

4. Realismo pedagógico-jurídico: el derecho (y su estudio) en Colombia: ¿esquizofrenia intelectual o consciencia de una guerra ritual?

Es probable que lo expuesto genere perplejidad. De ser así diría, con von Wright, que bienvenidos a la filosofía entendida como una guía para perplejos; o en su lugar, genere insatisfacción, caso en el cual, previas las excusas por ello, aprovechemos para deliberar ya que estos nos sirve para hacerlo crítica y dialécticamente; o es probable que genere pesimismo, por lo que tal vez debamos aceptar que estamos ante un eventual cambio que no pasará de ser una mampostería curricular si no hay una apuesta y un compromiso serios, reales y decididos con un nuevo currículo, de todos los miembros de la comunidad académica de la facultad.

Este compromiso debería comenzar por una apropiación de la realidad jurídica colombiana a la hora de discutir planes de estudios de derecho. Parece ser que para el caso de Colombia, la famosa consigna de Ihering de la “lucha por el derecho” se queda corta... porque en Colombia Ihering hubiese tenido que hablar del “derecho como

lucha”, pues aquí el derecho es la guerra, una guerra que no es virtual sino ritual, como bien lo demostrara Valencia Villa, y que si bien no somos los universitarios quienes la vamos a finiquitar, sí nos corresponde estudiarla con responsabilidad en sus dimensiones reales, en lugar de ocultarla bajo diversos eufemismos.

Es por ello que una discusión seria sobre planes de estudio de derecho en Colombia, y no sólo en la facultad, debería adscribirse a distintos niveles y tipos de *realismos* pedagógicos (y epistemológicos), especialmente para no incurrir en actitudes de lo que también Ihering llamaba “celestialismo conceptual” y, con ello, poder formular teorías “terrenales”, para nosotros en tanto que seres *humanos* y no angelicales ni ideales. Para los abogados esto no es fácil, por lo menos no sin sentir que perdemos identidad. Como somos más normativos que las disposiciones prescriptivas que estudiamos, y creemos además que éstas se “aplican” y que lo hacen por sí mismas, sin la mediación de un sujeto jurídico, el abogado promedio, cuya neutralidad axiológica ante las normas le hace un permanente eximido de responsabilidad ético-política, enfrentamos enormes dificultades para concebir otros enfoques normativos y no-normativos de estudio, que contextualmente no sólo son posibles sino que son también urgentes para Colombia.

Pero los discursos normativos de la eficacia directa de las normas de la parte dogmática de la Constitución, por un lado, más el del imperio de la ley, por otro, con todo y sus desencantos (frente a los cuales no tenemos voluntad de saber, como diría Foucault), siguen siendo el Caballo de Batalla de buena parte de las facultades de derecho colombianas, a efectos de abducir, total o parcialmente, de sus objetos de estudio, los problemas socio-políticos de la violación sistemática y selectiva de los derechos humanos por los distintos agentes beligerantes, incluido destacadamente el Estado; el despojo de la propiedad a los pequeños agricultores y la especulación del precio de ésta en las ciudades; la usura bancaria que se apropia de los ahorros de los trabajadores colombianos; la privatización de los servicios públicos esenciales; el escalamiento en la deshumanización de la guerra urbana; la paraestatalización de las relaciones sociales; el acabamiento del medio ambiente, etc., problemas que son ajenos a la mayoría de los abogados como objetos de sus investigaciones, de sus planes de estudio y que, en tal medida, son secundarios en las discusiones de reformas curriculares a los estudios jurídicos.

Es por ello que hay que evaluar la pertinencia de la propuesta de reforma al plan, porque en cuanto discusión de un lapso de casi tres lustros, es el fruto de un trabajo colectivo, desde luego perfectible, en el que encontramos un punto de partida, no acabado ni definitivo, pero sí consistente y valioso como para servir de instrumento que sienta las bases de una nueva manera de estudiar el derecho en nuestra facultad, de mayor pertinencia para la realidad que vivimos en Colombia, que incluya el marco, no sólo de concepciones y discursos normativistas, sino también pragmáticos y críticos del derecho, permitiéndonos conocer los distintos conflictos sociales y políticos de los que el derecho forma parte y en los que se usa como mecanismo de “solución”.

La plausibilidad de esta propuesta no tiene por qué hacernos ciegos e insensibles como para no darnos cuenta que ante la única posibilidad que desde hace casi 200 años nos hemos autobrindado los abogados en Colombia, la esquizofrenia, que nos distancia del problema de la *guerra* (que como dice García Amado aquí llamamos “conflicto”) como categoría *central*, no *del* derecho sino de *nuestro* derecho; ante esa única alternativa de

enseñar y aprender derecho, normativistamente, como si estuviéramos en tiempos de paz, en medio de la guerra, una medida de avance, pequeño, limitado y humilde pero, en fin de cuentas avance, puede ser la implementación de una reforma que nos lleve paulatina pero indubitablemente a dimensionar la importancia de implementar cambios hoy que permitan construir, en un futuro, y sentar las bases para ello, un plan de estudios pertinente para esta “complejidad bélica” bicentenaria que vivimos, que como cosa rara no ha sido motivo principal de reflexión de la mayoría de los juristas en las celebraciones de las dos centurias de “republicanismo” que se están llevando a cabo en este año de efeméride... complejidad que constituye hoy un estado de cosas tal que, por lo que puede avizorarse, *todos sabemos*, lamentablemente vamos a vivir por muchísimo más tiempo.

¿No será que en relación con esta proyectiva realista, estamos más bien ante una pseudo-disputa y, en su lugar, podemos llegar a un acuerdo, de tal modo que nos permita valorar positivamente la propuesta de reforma al plan como un punto de partida pertinente para el presente y el futuro próximo de la facultad, de tal modo que podamos concluir que en lo fundamental estamos del mismo lado? Ante esto es de abrigar la esperanza de que podamos lograrlo.