



Autora: Paola Gamboa

Título: ¿Habitar?

Técnica: acrílico y carburo de silicio sobre lienzo

Dimensiones: 1.45 x 1.45 m

Año: 2008

## ***A UNA PROFESIÓN LIBERAL UNA EDUCACIÓN LIBERAL\****

---

\* Avance de investigación del proyecto “*Analizando el discurso epistemológico-jurídico. Un análisis de los saberes jurídicos generales y sus relaciones discursivas*”, adscrito al Grupo de Investigación “Saber, poder y derecho”, Línea de Investigación “Derecho y Lenguaje” de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia y aprobado por el Comité de Investigaciones de la Universidad (CODI).

Fecha de recepción: Marzo 25 de 2009

Fecha de aprobación: Abril 28 de 2009

## A UNA PROFESIÓN LIBERAL UNA EDUCACIÓN LIBERAL

*Roberth Uribe Álvarez\*\**

### RESUMEN

Este trabajo incluye algunas consideraciones referidas a los conceptos ‘flexibilidad’ y ‘rigidez’ curriculares, como aspectos pedagógicos y curriculares relevantes en la formación filosófico-política de los abogados, específicamente en su construcción del concepto de autonomía personal como criterio determinante de la concepción de la abogacía como una profesión liberal.

**Palabras clave:** educación superior, educación liberal, pedagogía jurídica, autonomía personal, perfeccionismo estatal, paternalismo estatal, flexibilidad curricular, rigidez curricular.

## FOR A LIBERAL PROFESSION A LIBERAL EDUCATION

### ABSTRACT

This article includes some considerations regarding the concepts “flexible curriculum” and “strict curriculum”, as pedagogical and curricular issues relevant to the philosophical-political training of lawyers, specifically in their construction of the concept of personal autonomy as a decisive criterion for designing advocacy as a liberal profession.

**Key words:** higher education, liberal education, legal education, personal autonomy, State perfectionism, State paternalism, flexible curriculum, strict curriculum.

---

\*\* Profesor de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. El autor agradece a los profesores Oscar Holguín, de la University of East Anglia Norwich del Reino Unido y Luisa Cano, de la Universidad de Antioquia, por las lecturas previas y las sugerencias de modificación que realizaron al texto.

## A UNA PROFESIÓN LIBERAL UNA EDUCACIÓN LIBERAL

*Acerca del concepto ‘flexibilidad curricular’ y de algunas de sus implicaciones pedagógicas y filosófico-políticas en los actuales planes de estudios jurídicos universitarios*

*“Los estudiantes deberían ser tratados como alumnos y profesores a la vez. Como profesores, porque la productividad significa aquí independencia absoluta, interés por la ciencia más que por el profesor; y allí donde la idea de vida estudiantil se reduce a despachos y escalafones no puede haber ninguna ciencia en absoluto”<sup>1</sup>.*

En memoria de WILMER CRUZ GONZÁLEZ, exestudiante de Derecho de la Universidad de Boyacá.

En este trabajo se realizan algunas consideraciones referidas a los conceptos ‘flexibilidad’ y ‘rigidez’ curriculares, desde una perspectiva interdisciplinaria, en tanto se combinan elementos de discursos pedagógicos, filosófico-políticos e iusfilosóficos. Esta interdiscursividad se origina en la previa identificación de una relación conceptual entre los términos ‘flexibilidad curricular’ y ‘libertades de enseñanza-aprendizaje’, que es a su vez expresión de una relación también conceptual, aunque más amplia, entre los pares de conceptos ‘educación superior-filosofía política’<sup>2</sup> y ‘flexibilidad curricular-epistemología jurídica’<sup>3</sup>.

Valga señalar que desde hace algo más de un decenio, los programas de pregrado universitario colombianos experimentan diversos procesos de reforma curricular, en el marco de los contemporáneos estándares teórico-pedagógicos de “calidad” académica adoptados por el Estado colombiano en un proceso de internacionalización de la educación, conforme a los cuales se hace necesario implementar los planes de estudio de dichos programas ajustándolos, entre otras, a condiciones pedagógicas y curriculares de “flexibilidad”.

1 BENJAMIN (1993: 128).

2 Cf. VÁSQUEZ (2008, *passim*).

3 Cf. KENNEDY (1990: *passim*).

Los programas universitarios para la formación de abogados no se han sustraído a este proceso, siendo objeto de múltiples y variadas discusiones y acciones de reforma curricular. En tal medida, es pertinente que los juristas participemos de los procedimientos de dilucidación conceptual, determinación de sentidos epistémicos y filosófico-políticos, así como de las distintas implicaciones pedagógicas del término “flexibilidad curricular”<sup>4</sup>, generalmente a cargo de los teóricos pedagogos<sup>5</sup>.

El texto se estructura en cuatro secciones. En la primera se realiza una aproximación conceptual a los términos ‘flexibilidad’ y ‘rigidez’ curriculares, como conceptos claves de los discursos pedagógicos contemporáneos, específicamente los que propenden por el aseguramiento de niveles de “calidad” de la educación. La segunda parte incluye unas consideraciones referidas al problema de los límites de la intervención estatal en la vida personal de los asociados, desde las relaciones entre los conceptos autonomía personal, perfeccionismo y paternalismo estatales, revertidas a los roles políticos de los sujetos de la relación pedagógica. La tercera sección se dedica a presentar algunas reflexiones acerca de los sentidos y significados de los conceptos ‘flexibilidad’ y ‘rigidez’ en currículos jurídicos, mientras que la última parte trata de las implicaciones de algunos de estos sentidos y significados en los planes de estudios de derecho.

## I

1. El proceso de diseñar planes de estudio de programas de educación superior supone el análisis de dos acciones entre las cuales existe una relación lógica: la identificación y la elección del(los) modelo(s) pedagógico(s) de enseñanza y aprendizaje que van a fundamentar la estructura del plan de estudios.

Estos modelos de enseñanza-aprendizaje pueden ser caracterizados desde el punto de vista de dos términos que son relevantes en el discurso de la pedagogía contemporánea: la “rigidez” y su opuesto la “flexibilidad” curriculares, los cuales funcionan con un alcance tan sólo *aproximativo* o *tendencial* con relación a niveles de pureza o ideales. Con otras palabras, nuestros modelos curriculares, tanto pedagógicos como teóricos, oscilan entre lo tendencialmente rígido o lo tendencialmente flexible, pero difícilmente en la pureza en rigidez o en flexibilidad.

Este nivel intermedio o de compatibilidad entre los modelos rígido y flexible de nuestros currículos jurídicos, obedece a la combinación de dos factores: el pri-

4 “La decisión sobre el tipo de concepción general de la enseñanza del derecho que se adopte es inevitablemente una decisión profundamente política que se debe justificar axiológicamente”. Cf. BÖHMER (1999: 18).

5 Un trabajo hito en la materia, en el ámbito latinoamericano, es el de HABA (2008: *passim*).

mero, de carácter conceptual, tiene que ver con la dilucidación que se realice de los términos “rigidez” y “flexibilidad” como predicados o características de los currículos. Esta dilucidación incluye la determinación de sentidos lingüísticos y discursivos de estos dos términos en la teoría pedagógica, conforme a las claves conceptuales, categoriales y epistemológicas básicas de ésta (*i. e.* los conceptos de ‘enseñanza’, ‘aprendizaje’, ‘universidad’, ‘libertad’, ‘educación’, ‘didáctica’, ‘metodología’, etc.).

El segundo factor condicionante de la construcción del concepto ‘modelo curricular tendencialmente rígido/flexible’, tiene que ver con las reglas de juego normativas e histórico-culturales, tanto estatales como universitarias, que rigen la educación jurídica en Colombia, específicamente las que tienen que ver con la educación, la pedagogía y la epistemología jurídicas.

1.1. Desde un punto de vista del factor conceptual, un modelo curricular *tendencialmente rígido*, apunta al diseño de un plan que predefina y preestablezca, con carácter fijo y obligatorio, una buena parte de los problemas y, ante todo, buena parte de asignaturas que conforman la disciplina que se estudia.

Por su parte, el modelo *tendencialmente flexible* propende por un plan de estudios que admite un mayor margen de “*libre*” *configuración discursiva* y de *libre elección de (dis) cursos* por profesores y estudiantes, respectivamente. Esta libertad de enseñanza y aprendizaje se manifiesta en dos aspectos básicos: en primer lugar, en la morigeración del régimen de prerrequisitos y de correquisitos que comúnmente se establecen para el plan de estudios, como una forma de orientar el proceso pedagógico y de construir una lógica de su desarrollo. En este tipo de modelos pedagógicos la flexibilidad encauza los niveles de ordenación y de lógica de los discursos curriculares hacia algunos ámbitos del plan de estudios, planteando órdenes y lógicas de discurso paralelas y alternativas para los ámbitos restantes.

En segundo lugar, la tendencial libertad de enseñanza-aprendizaje se proyecta en la estructura pedagógica de algunos de los cursos del plan de estudios. Desde este punto de vista, este modelo conduce a un plan que permita a los sujetos pedagógicos ir desarrollando (dis)cursos en la perspectiva de seminarios de configuración temática y problemática (más) libres, de conformidad con los procesos de investigación que se vayan llevando a cabo, los cuales se transforman, generalmente, en las temáticas de los cursos-seminarios, frente a los cuales sólo los créditos se tienen por obligatorios y no así las asignaturas, en cuanto a temas y problemas de estudio respecta.

1.2. En el caso colombiano, este tipo de modelos mixtos (aproximativa o tendencialmente rígidos/flexibles), son también *relativos* desde el punto de vista del alcance

que tiene la potestad de configuración curricular por las universidades, en tanto las asignaturas de libre configuración y elección se reducen a algunos segmentos del programa que tenga aprobado la respectiva Facultad, conforme a la normativa estatal y universitaria vigente.

En efecto, en Colombia la libertad de configuración de cursos y discursos en los programas de estudios jurídicos ha estado, por tradición, limitada a una proporción minoritaria de los créditos, debido a nuestra historia pedagógico-jurídica, en la que es común que en los programas de derecho exista un contenido curricular obligatorio “básico”, normalmente plasmado en cursos de nivel de análisis discursivo “general” (i.e. las teorías “generales” del derecho, del acto jurídico, del delito, del proceso, etc.), lo que limita los márgenes de libertad configurativa del currículo.

Lo anterior, además, teniendo en cuenta que en el derecho colombiano vigente el Estado, por disposición constitucional, tiene a su cargo la potestad de monopolizar el *control, inspección y vigilancia*<sup>6</sup> de las instituciones encargadas de la prestación del servicio público de educación, públicas o privadas, últimas éstas que en tanto pueden tener como objeto esa *prestación*, denotan la ausencia de un monopolio estatal en lo que a este último aspecto hace referencia. En el marco de esas funciones el Estado colombiano, hasta hace no mucho tiempo regulaba los contenidos curriculares de los estudios jurídicos universitarios, medida que se ha matizado en los últimos veinte años, con la adscripción paulatina, a cada institución de educación superior, de la competencia para darse su propio plan de estudios jurídicos.

## II

2. Si se acepta la validez de este marco de discusión, tiene sentido reflexionar acerca de los criterios filosófico-políticos que hacen normativamente válido, justificado, el discurso de los límites del Estado como poder político respecto de los ciudadanos; reflexionar, en otras palabras, acerca de los conceptos, principios y valoraciones que se encauzan al establecimiento de límites al Estado como fuente del yo. Ello en relación con las potestades estatales de control y, muy específicamente, de prestación del servicio público de educación superior.

---

6 Este monopolio no se extiende a la *prestación* del servicio público de educación, que puede ser prestado por instituciones privadas. La función de vigilancia, inspección y control se manifiesta especialmente en el proceso de aprobación de la *creación* de instituciones de educación superior, y de expedición de *registros calificados de funcionamiento* de los programas académicos, los cuales deben cumplir, obligatoriamente, con condiciones de calidad académica e institucional mínimas.

Valga comenzar con la precisión de que, tratándose de universidades públicas, esta indagación abarca tanto las cuestiones relacionadas con el control como muy específicamente las relativas a la prestación de dicho servicio público. Así las cosas, el razonamiento a encarar debe incluir el análisis de los alcances del Estado como *poder*, al llevar a cabo la prestación del servicio público de educación, en forma directa e indirecta, y específicamente, la enseñanza de las diversas disciplinas universitarias, en el marco de referentes de legitimidad como los principios del pluralismo, el relativismo y la tolerancia ideológicos y axiológicos, propios de un modelo de Estado de derecho constitucional, fundamentado en los criterios (principios) de dignidad y autonomía personales.

Planteado alternativamente el problema, es menester, entonces, discurrir acerca de estas dos preguntas: (i) ¿Cuál puede ser la inferencia del Estado en la vida personal mediante el servicio de la educación? y (ii) ¿Cuáles serían las consecuencias de esta interferencia estatal en la libertad académica de los estudiantes?<sup>7</sup>

3. Esta cuestión es designada en la filosofía política con los conceptos “perfeccionismo” y “paternalismo” estatales<sup>8</sup>, y se constituye en el marco conceptual de estas reflexiones, precisando, además, que tiene sentido encauzar una discusión de reformas y configuración de planes de estudio universitarios en el ámbito de lo filosófico-político, muy puntualmente el aspecto de rigidez/flexibilidad curriculares, en tanto la filosofía política constituye un marco valorativo y normativo relevante de los discursos de legitimidad o justificación del Estado en un sistema político<sup>9</sup> (también tendencialmente) democrático y de derecho, que en tal virtud no se autajustifica ni opera autocráticamente en su acción institucional.

Los conceptos de “perfeccionismo” y de “paternalismo” estatales aluden a aquellos procesos de imposición, por medio del derecho (y del Estado), de la moral social en el ámbito privado de la vida personal, con la finalidad de la defensa del bienestar social y/o de la evitación de daños propios, cuyo fomento se considera una acción legítima de la autoridad política. Esta imposición legal de la moral social implica la interdicción coactiva de la voluntad individual por el ejercicio de una voluntad externa que funciona como superior o dominante, por poseer autoridad, y que pretende la evitación de un daño auto-ocasionado.

---

7 En los modelos tendencialmente flexibles, debido a su reivindicación de la preponderancia de la libertad de cátedra y de aprendizaje, el problema no es de los límites de intervención sino al contrario, los de la no-intervención de la educación en algunos, posiblemente amplios o muy amplios, marcos de la autonomía individual.

8 Sobre esta cuestión, es importante consultar los trabajos de ATIENZA, CAMPS, DIETERLEN y GARZÓN VALDÉS (1988: *passim*).

9 Cf. BOBBIO (1994: 113-127).

Perfeccionismo y paternalismo constituyen una “protección de las personas de ellas mismas”<sup>10</sup>, explicable con la extensión metafórica de la figura de la *patria potestas*, ejercida por el padre con respecto a quienes carecen de emancipación en su grupo familiar<sup>11</sup>. En relación con el concepto “paternalismo estatal”, éste se plantea mediante una extensión analógica, teniendo en cuenta que la historia del Estado muestra, incluyendo aún al de derecho, que éste emerge como una *autoritas* frente a los asociados, en diversos escenarios del ejercicio de sus fines y funciones<sup>12</sup>.

En principio hay que introducir una distinción entre los conceptos “perfeccionismo” y “paternalismo” estatales. En el perfeccionismo se pretende la imposición legal de la moral social en el individuo con la finalidad, no sólo de evitarle daños –“morales”– sino también, y fundamentalmente, de beneficiar la consolidación del bien social, como expresión de la moral social, en los ámbitos privados de su vida<sup>13</sup>. En el paternalismo, por su parte, se pretende, exclusivamente, disuadir al sujeto para que evite la autogeneración de daños de tipo psicológico, social o económico: “El perfeccionismo muestra una doble dimensión, maximizadora (de beneficios) y moralista, que le distingue del paternalismo, minimizadora de daños y orientado al bienestar<sup>14</sup>.”

Con lo dicho, se trata entonces de una distinción de grado, en la que el perfeccionismo, a diferencia del paternalismo, erradica cualquier admisión de un margen de autonomía individual, mitificando la importancia y la prevalencia de la “moral

10 Cf. HART (2006: 122-123).

11 Cf. ALEMANY (2005: 266-267).

12 Cf. HOBBS (1989).

13 Como lo describe Gargarella, refiriéndose al perfeccionismo como una manifestación del constitucionalismo conservadorista latinoamericano característico de algunas constituciones suramericanas del siglo XIX: “El carácter perfeccionista del conservadurismo aparece en su propuesta de utilizar el poder coercitivo estatal en defensa de una cierta concepción del bien (i.e., una religión). Su idea central –según veremos, directamente contraria a la del liberalismo– es la de que el Estado no debe ser indiferente ante las elecciones que haga cada uno en cuestiones de moral personal. No existe, para el conservadurismo, un ámbito de privacidad fuerte y ajeno a la regulación del Estado: si las ideas que se cultivan privadamente son contrarias a o afectan a la moral compartida (sea ésta definida como la moral tradicional de la comunidad, o la moral dominante en un momento determinado), luego, aquellas ideas no son merecedoras de la protección estatal. Más bien, y por el contrario, el Estado se encuentra obligado a desalentar o directamente combatir tales concepciones”. Cf. GARGARELLA (2006: 56).

14 “Para ilustrar este punto se pueden proponer algunos ejemplos de ejercicios de poder paternalista y perfeccionista: hacer obligatoria la educación general básica sería paternalista mientras que imponer la educación esmerada en, por ejemplo, bellas artes sería perfeccionista; imponer una rehabilitación para curar una lesión física sería paternalista mientras que hacer obligatoria la práctica del deporte podría ser considerado perfeccionista; prohibir el consumo de drogas para evitar daños en la salud del consumidor sería paternalista, mientras que hacerlo, porque la vida con drogas se considera, con independencia de los daños a la salud que implique, inferior a la vida sin drogas sería perfeccionista”. Cf. ALEMANY (*Cit.*: 272).



social<sup>15</sup> sobre el derecho de autodeterminación individual, como condición de existencia de la sociedad.

Es por ello que al perfeccionismo se le concibe como un “moralismo legal o jurídico”<sup>16</sup> y que, conforme a la teoría contemporánea del Estado de derecho estándar, se le considera incompatible con un modelo de Estado de derecho, constitucional y democrático, que reconoce y asienta el concepto de dignidad humana en la eficacia que asigna a dos criterios (principios) normativos: el pluralismo (axiológico e ideológico) y la autonomía individual. El Estado perfeccionista, al establecer una moralidad social confesional o no-laica, dogmática y antiliberal, es un Estado de propensión autoritaria, en tanto aliena al individuo de la auto-elección de sus planes de vida, imponiéndole o derrotoándole alguno(s) en especial, por la vía de los llamados “derechos-obligación”.

El problema es diferente en relación con el paternalismo estatal. El Estado paternalista admite un reconocimiento de la autonomía personal como marco de libre elección y delimitación del individuo respecto de sí mismo, de sus planes de vida estrictamente privados o impersonales. Este marco representa un límite normativo para el Estado al proceder a la regulación prescriptiva de la vida individual y social y a sus ámbitos de acción institucional, que quedan revertidos a la creación de unas condiciones adecuadas y necesarias para que cada persona pueda desarrollar sus planes de vida sin interferir e injerir en el espacio vital de los demás. Esta restricción normativa de la acción estatal, derivada del principio de libertad de autodeterminación individual y de una concepción del *liberalismo* como filosofía política y moral refrendable<sup>17</sup>, aboca al Estado de derecho constitucional a una actitud ético-política de *tolerancia liberal* o, en su lugar, *neutralidad*<sup>18</sup>.

---

15 Un concepto de “moral social” puede consultarse en GARZÓN VALDÉS, (1998: 139).

16 Cf. HART (*Cit.*: 124).

17 Como afirma Nino, el liberalismo filosófico-político puede ser visto como una descalificación del perfeccionismo, entendido este último como una de las diversas piezas de una visión totalitaria de la sociedad. Vid. NINO (1989: 199).

18 Algunos estudios del liberalismo se enfocan a una defensa del concepto de ‘tolerancia liberal’ en lugar del de ‘neutralidad’. Así, por ejemplo, Gray: “La tolerancia liberal se aplicaba a lo considerado pernicioso, y ese no es un hecho casual. Como ya he escrito en una reflexión anterior sobre el asunto: El objeto de la tolerancia es aquello que tenemos por pernicioso. Cuando toleramos una práctica, una creencia, un rasgo de carácter, dejamos que exista algo que juzgamos como indeseable, falso o al menos inferior; nuestra tolerancia expresa la convicción de que, *a pesar* de su maldad, el objeto de nuestra tolerancia debe dejarse en paz. Ésta es, en verdad, la idea misma de tolerancia, tal como se la practica en los asuntos importantes y en los pequeños... Tal como los viejos filósofos analíticos de Oxford lo habrían expresado: la *lógica* de la tolerancia reside precisamente en que sea practicada con respecto a lo pernicioso”. Cf. GRAY (2000: 7). Igualmente, un interesante estudio del concepto de neutralidad puede verse en VILAJOSANA (2007/2008: 145-179).

4. Conforme al criterio de neutralidad, el Estado de derecho constitucional y democrático no es competente, ni está legitimado, para trazar planes de vida personales a los individuos, como tampoco para entorpecerlos. Su legitimidad de intervención, o de no-neutralidad, se encuentra, de un lado, conminada a aquellos aspectos de la vida personal que pueden ser considerados injerentes o interferentes en los ámbitos de las relaciones interpersonales y, de otro lado, vedada respecto a los aspectos que sean meramente individuales, intrapersonales o a-injerentes del individuo con respecto a la sociedad.

Pero no es pacífica la delimitación del ámbito de injerencia o no-injerencia de los comportamientos humanos. Por ello, la filosofía práctica contemporánea, plantea que desde el referente del Estado de derecho constitucional contemporáneo el análisis del paternalismo estatal, es un problema de grado: más que discutirse la cuestión en las claves de “sí o no” paternalismo estatal, lo que se discute son los términos de justificación de validez político-normativas de este ejercicio estatal<sup>19</sup>. El problema a resolver consiste entonces en justificar ¿cuál tipo de paternalismo estatal y, ante todo, en qué supuestos y bajo qué límites, se puede considerar un acto jurídico estatal de intervención en la vida personal normativamente justificado o legítimo? ¿Cómo entender justificable una neutralidad política estatal?<sup>20</sup>

Se ha dicho que la cuestión es relevante en tanto implica dilucidar un problema *justificatorio* o normativo (en el sentido de no meramente descriptivo, fáctico o empírico)<sup>21</sup>. Este carácter justificatorio surge como consecuencia de la institucionalización de derechos subjetivos y de libertades como potestades que, de un lado, positivamente, otorgan prerrogativas de acción a los asociados frente al Estado y a otros individuos y, de otro lado, negativamente, fijan límites de abstención al aparato estatal en el ejercicio de sus fines y funciones frente a los titulares de dichas prerrogativas, determinando los marcos de acción y omisión legítimos que el Estado *de derecho* constitucional puede tener<sup>22</sup>.

19 Cf. HART (*Cit.*: 123): “[e]l paternalismo –la protección de las personas de ellas mismas–, es una política perfectamente coherente. Sin duda alguna parece extraño a mediados del siglo XX insistir sobre esto, ya que el debilitamiento del *laissez faire* desde la época de Mill es un lugar común en la historia social, y en nuestros días abundan ejemplos de paternalismo estatal tanto en el Derecho Civil como en el Penal”.

20 Cf. GARZÓN VALDÉS (1988 –2–: 155-173).

21 Como afirma HART (*Cit.*: 112), una indagación acerca de esta cuestión es de naturaleza justificatoria toda vez que “Al formularla estamos comprometidos, al menos, con el principio crítico general de que el uso de la coerción legal por cualquier sociedad demanda justificación, como algo que *prima facie* es objetable, tolerable sólo por el interés de una buena contraprestación. Allí donde no existe una objeción *prima facie*, algo censurable o malo, las personas no solicitan o dan *justificaciones* de las prácticas sociales, aunque pueden pedir y dar *explicaciones* de estas prácticas o pueden intentar demostrar su valor”.

22 “[l]a cuestión interesante y compleja que subyace a esta controversia (...) es la que se refiere a qué dimensiones o aspectos de una concepción moral considerada válida pueden reflejarse en regulaciones jurídicas.

Esta doble dimensión de la justificación de los marcos de acción estatal con relación al individuo y a la intangibilidad de su “yo”, puede válidamente postularse en los siguientes términos: “La asunción de un limitado paternalismo constituirá un elemento importante en la aceptación de un test de aceptabilidad de las consecuencias de una doctrina política”<sup>23</sup>.

5. Uno de los criterios (principios) que entra en juego en esa dialéctica de las concepciones filosófico-políticas individuo-Estado es precisamente el de la autonomía personal<sup>24</sup>. Este principio

“[p]rescribe que siendo *valiosa la libre elección individual de planes de vida y la adopción de ideales de excelencia humana, el Estado (y los demás individuos) no debe interferir en esa elección o adopción, limitándose a diseñar instituciones que faciliten la persecución individual de esos planes de vida y la satisfacción de los ideales de virtud que cada uno sustente e impidiendo la interferencia mutua en el curso de tal persecución*. Este es el principio que subyace al principio más específico y menos fundamental que veda la interferencia estatal con conductas que no perjudican a terceros; tal interferencia es objetable en tanto y en cuanto ella puede implicar abandonar la neutralidad respecto de los planes de vida y las concepciones de excelencia personal de los individuos.”<sup>25</sup>

El postulado de autonomía personal permite, entonces, delimitar los ámbitos *intra-personales* de los *interpersonales* de la vida humana, a efectos de estatuir límites de regulación jurídica: en lo que al ámbito intrapersonal respecta, su regulación opera con el reconocimiento, por el orden jurídico estatal, de un derecho o potestad subjetivo y fundamental de libre desarrollo de la personalidad; de fijación de pautas de autarquía y autogobierno individuales.

A este marco de autonomía se adscriben aquellas acciones humanas que, en tanto no trasciendan los límites de la vida personal, se consideran intrapersonales o carentes de un significado de impersonalidad; esta es la formulación del clásico ‘principio del daño’ de Mill<sup>26</sup>, cuyo sentido consiste en considerar adscritas al exclusivo marco de

---

Habiendo acuerdo en que el Estado puede hacer cumplir principios de la moral “intersubjetiva” o pública, que prohíben afectar ciertos intereses de individuos distintos del agente, la cuestión se centra en si el Estado puede hacer valer, a través de sanciones y otras técnicas de motivación, pautas de la moral personal o “autorreferente”, que valoran a las acciones por sus efectos en el carácter moral del propio individuo que las ejecuta. Cf. NINO (1989: 203)

23 Cf. ALEMANY (Cit.: 303).

24 Un detallado estudio de este concepto puede verse en NINO (1989: 199-236).

25 *Ibid*: 204-205.

26 Cf. MILL (1994: 66): “La única parte de la conducta de cada uno por la que él es responsable ante la sociedad es la que se refiere a los demás. En la parte que le concierne meramente a él, su independencia es, de derecho, absoluta. Sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y espíritu, el individuo es soberano”. Sobre

lo personal, las conductas individuales no-injerentes en los derechos e intereses de terceros. Por tal razón estas conductas, desde un punto de vista filosófico-político liberal, son destinatarias de una acción estatal de neutralidad<sup>27</sup>.

En lo que al ámbito interpersonal hace relación, por su parte, las conductas injerentes en la vida social, o impersonales, suelen regularse con el establecimiento de prohibiciones de comportamientos encaminadas a garantizar que el ejercicio de la libre personalidad de un sujeto no afecte la de los otros. De esta forma, el sentido filosófico-político del postulado normativo de la autonomía personal consiste entonces en la vedación e interdicción al Estado para fijar cánones de autogobierno, u obstaculizarlos, a los asociados, cuando el ejercicio de su derecho a la autodeterminación es mantenido por ellos en los legítimos límites de su exclusivo fuero subjetivo<sup>28</sup>.

Este criterio-principio forma parte de los juegos de lenguajes o discursos jurídico, moral y político que Estado (de derecho) y asociados practican en torno a sus relaciones *iuspúblicas*. Éstas presuponen la titularidad exclusiva y excluyente del individuo cuando de desarrollar sus planes de vida respecta, y la coetánea proscripción para el Estado de interferir en este espacio de libre desarrollo individual, por regla general<sup>29</sup>. Excepcionalmente, sólo puede resultar legítima la intervención estatal en la potestad de dirección de la propia vida, cuando estén en juego aspectos

---

el significado de este principio y su conocimiento, afirma Gerald Dworkin: “Este principio ‘ni es uno’ ni es ‘muy simple’. Está constituido por dos principios: uno que afirma que la propia protección o la prevención del daño a otro es, en ciertas circunstancias, una justificación suficiente para el ejercicio de la coacción; y el otro que pretende que el propio bien de los individuos *nunca* es una justificación suficiente para tal coacción, sea ésta realizada por la sociedad en su conjunto o por sus miembros individuales”. Cf. DWORKIN, Gerald (1990: 147).

27 “[u]n Estado viola la tesis de la neutralidad cuando se compromete con la afirmación del valor intrínseco de ciertos estilos de vida o defiende la superioridad de determinadas concepciones del bien, sean religiosas, morales o filosóficas”. Cf. GARRETA (2006: 35).

28 Ver, a este respecto, el planteamiento de la pedagogía liberadora de Freire: “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de *transgresión*. El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda ‘ponerse en su lugar’ al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. Es en este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo, rompe con el radicalismo del ser humano -el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad-”. Vid. FREIRE (2006: 19).

29 Ver PLATTS, Mark (1998: 29-40).

intersubjetivos o interpersonales de ella como acción individual; cuando esta acción pueda ser catalogada de “injerente” o “interferida”, por ser lesiva de los derechos y los intereses legítimos de los demás<sup>30</sup>.

Las reflexiones acerca de estas cuestiones de grado respecto de la intervención estatal en la vida personal; o acerca de los límites del Estado como fuente de autoridad en la vida privada de los individuos, se debaten en la filosofía política en términos de la discusión “liberalismo(s)” vs. “comunitarismo(s)”<sup>31</sup>. En el primer grupo de doctrinas de la relación Estado-asociados, se defiende la tesis de una ilegitimidad, entre radical y relativa, del Estado como fuente del yo; en el segundo grupo se oscila entre una presencia relativa (en algunos casos mínima<sup>32</sup>) hasta una absoluta del Estado en la justificación de dicha fuente<sup>33</sup>.

La historia de la modernidad liberal-ilustrada y de la posmodernidad laica, con todas las dificultades discursivas que seguramente les son imputables<sup>34</sup>, se inclina hacia la defensa de un margen de autonomía personal *intangibile*, revertido a los aspectos privados de nuestra vida como individuos o al aspecto socialmente a-injerente de nuestras acciones; hacia la defensa de una perspectiva liberal<sup>35</sup>, por lo menos en lo que a ese aspecto de la vida personal respecta<sup>36</sup>. Esta intangibilidad permite dar contenido y justificación a la identidad y la intimidad individuales, como condiciones y elementos de un concepto de dignidad que reivindique el respeto al derecho de las personas a ser tratadas y reconocidas jurídica y políticamente como tales, esto es, como individuos<sup>37</sup>. Y esa intangibilidad funciona como una barrera de contención, una limitación del poder del *pater* estatal, encaminada a generar mayores niveles de pluralismo y diversidad axiológicos e ideológicos, indispensables para una de-

30 Cf. NINO, Carlos (1990: 21-34).

31 Vid. GONZÁLEZ (1995: 117-136) y RIVERA (1995: 95-115).

32 Cf. NOZICK (1988).

33 Cf. MACINTYRE (1987), TAYLOR (1994) y WALZER (1997).

34 Me refiero a los intentos de justificación, no sólo de un paternalismo relativo sino, más aún, de un paternalismo radical o perfeccionismo estatal en la vida privada de los individuos. Cf. Al respecto, COLOMER (2001: 251-296).

35 Acerca del valor superior del liberalismo igualitario como doctrina filosófico-política de mayor justificabilidad democrática que otras, debido a su compromiso con ciertos valores básicos (autonomía, inviolabilidad y dignidad de la persona), cf. NINO (1989: 199-301). Sobre el concepto de liberalismo cf. BARBERIS (2002: 182-200).

36 Cf. HART (*Cit.*: 135): “El reconocimiento de la libertad individual como un valor implica, como mínimo, aceptar el principio de que el individuo puede hacer lo que quiera, incluso si otros se sienten afectados al momento de enterarse de que es lo que hace, salvo, por supuesto, que existan otras buenas razones para prohibirlo”.

37 Cf. DE PÁRAMO (1992: 87-116).

mocracia constitucional mínima, entendida como sistema-espacio de diferencias coexistentes en marcos de tolerancia recíproca<sup>38</sup>.

En la concepción de la autonomía como una potestad de autogobierno del individuo sobre sí mismo, es relevante distinguir entre la *formación* y el *ejercicio* de aquella, y su incidencia y funcionalidad en los tipos de educación básica y universitaria. A este respecto, se suele plantear, en la educación básica, la compatibilidad entre los conceptos de autonomía y paternalismo moderado, lo que es cuestionable en relación con la educación universitaria, debido a que, en el caso de los universitarios, su autonomía ya se supone formada, por lo que el proceso educativo no se revierte a su formación sino a su ejercicio.

6. Ahora bien, la educación como prestación de un servicio público “esencial”, en el sentido de ‘básico’ o ‘fundamental’, representa un tipo de relación Estado-individuo en el que son relevantes las discusiones acerca de los límites de la intervención estatal en el ámbito individual. A este respecto, (el modelo de) la educación puede consistir tanto en un factor de dignificación humana como de indignificación.

Es la educación un factor de dignificación si las acciones en que ella consiste permiten un adecuado despliegue de los principios de autonomía personal y de desarrollo social, teniendo en cuenta que la educación es un invaluable y necesario instrumento de desarrollo y de empoderamiento en sociedades como las latinoamericanas.

De otro lado, puede la educación generar la indignificación de los individuos y de los grupos sociales, cuando represente una amenaza, e incluso una negación, de las prerrogativas de autonomía individual y de progreso social, al cerrar las posibilidades de consolidación de mayores espacios de enseñanza y de formación libres, constructivos y plurales<sup>39</sup>, y al conducirnos con ello al “mutismo cultural”<sup>40</sup>, al estatuir currículos exclusiva o marcadamente rígidos, discursivamente monológicos y unidimensionales.

38 “[I]a tradición liberal ha relacionado, desde Mill, la justificación de la tolerancia con el derecho de todos y de cada uno de los miembros de la sociedad al mismo grado de libertad de conciencia y de expresión que cualquier otro. Fundada en la igualdad, la tolerancia tendría un doble aspecto; el aspecto negativo de proteger a los poseedores de ese derecho de la intromisión del poder en el ámbito de las libertades, y el aspecto positivo del reconocimiento de la existencia de las diferencias y del derecho a las condiciones materiales para el ejercicio de su libre expresión”. Vid. LÓPEZ CASTELLÓN (1995: 2).

39 Cf. FREIRE, Paulo (1969: 64): “En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones ofrecidas por el gran dominio”.

40 Cf. FREIRE (*Ídem*: 63): “Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen “comunicados” se hacen preponderantemente “mudas”. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico”.

No debe soslayarse que estas concepciones liberales de la potestad de autonomía personal, que incluyen a las libertades de aprendizaje y educación, son un legado histórico de la Modernidad occidental, con su aparejada justificación del liberalismo filosófico-político como discurso y como forma de acción neutral<sup>41</sup> (tendencialmente<sup>42</sup>) de los Estados de derecho. Ese debe ser un horizonte discursivo y normativo no ignorado en un proceso de reforma curricular de los estudios jurídicos universitarios, especialmente de aquellos vinculados a una universidad *pública*, que pretenda ser, cuando menos, no involutivo.

### III

7. Elaborado el breve marco conceptual anterior, es pertinente relacionar con él los aspectos ‘rigidez’ y ‘flexibilidad’ curriculares, como problemas relevantes en la discusión acerca de los grados y los límites de la libertad de autoconfiguración de un plan de estudios por los sujetos de la relación pedagógica.

Para estos fines, es válido retomar las dos tesis esbozadas: en primer lugar, que las discusiones de reformas curriculares sobre estudios (jurídicos) universitarios en Colombia, debido a la normatividad y a la cultura pedagógica vigentes al respecto, se adscriben a modelos curriculares mixtos (tendencialmente rígidos-tendencialmente flexibles), toda vez que esta regulación no inscribe a la educación superior colombiana en grados de pureza respecto de alguna de dichas alternativas de modelos pedagógicos.

En segundo lugar, se ha postulado que la deliberación en torno a los grados de mixtura curricular (si más o menos rigidez que flexibilidad o viceversa), como cuestión disputada y abierta de un proceso de reforma, es pasible de un análisis filosófico-político, revertido al aspecto de la mayor o menor eficacia que desde dichos modelos se proyecte al principio de autonomía personal de docentes y discentes, en el marco de las libertades de enseñanza y aprendizaje y, con ello, a los postulados del pluralismo, el relativismo, la tolerancia y la neutralidad, axiológicos y discursivos, de las instituciones educativas.

---

41 “El postulado de la neutralidad política de las universidades exige que la universidad como institución –lo cual no equivale a las unidades que la forman (profesores, estudiantes, administrativos)– se abstenga de tomar partido en las cuestiones políticas que son objeto de debate social”. Cf. KOLAKOWSKI (2007: 123).

42 “[h]ay que conformarse con que la plena neutralidad de las universidades puede ser imposible en ciertas condiciones. Si se produjera una crisis generalizada que pusiera en peligro la existencia de toda la sociedad, sería una estupidez exigir de las universidades que se mantuvieran al margen porque, como ya hemos dicho, la universidad no traiciona su misión cuando renuncia a la neutralidad, aunque sí lo hace cuando reniega de la reflexión imparcial, de las reglas lógicas y de la tolerancia en cuestiones científicas”. Cf. KOLAKOWSKI (*Cit.*: 132).

La articulación de estas dos tesis origina una tercera que introduce un elemento de análisis adicional, mediante el cual se establece una relación entre los conceptos de ‘flexibilidad y ‘libertades de enseñanza y aprendizaje’ curriculares: el nivel de ‘rigidez’ de un plan de estudios puede estar revertido al establecimiento, no sólo de la existencia de créditos sino, también, de cursos *obligatorios*, tanto en lo que al aspecto de su inclusión en el plan de estudios respecta, como en lo que al de su estudio por los estudiantes hace referencia. Por su parte, el aspecto de ‘flexibilidad’ hace relación a la existencia de (dis) cursos o contenidos curriculares en buena medida *libres* y dúctiles, toda vez que su delimitación discursiva y su construcción categorial y conceptual corresponde a una decisión de docentes y discentes en tanto que auditorio de conocimiento. Por tal razón, conforme a este concepto, el plan de estudios tendencialmente flexible contiene créditos pero no asignaturas obligatorias.

En consecuencia, los planes de estudio de los programas de pregrado universitarios, en tanto que tendencialmente rígidos (paternalismo estatal) y tendencialmente flexibles (libertades de cátedra y de aprendizaje –libertad en la oferta, orientación y elección de cursos y discursos–), requieren una configuración de (dis) cursos tanto obligatorios como libres. Lo relevante entonces, parece ser, la discusión acerca de los niveles o, mejor aún, las proporciones de rigidez y flexibilidad del respectivo programa.

8. En ese orden de ideas, resulta pertinente identificar y delimitar algunos de los posibles sentidos del concepto flexibilidad en un contexto *pedagógico general* y en uno específicamente *jurídico*, dilucidación que se efectuará desde la relación entre los conceptos de ‘flexibilidad’ y ‘libertad de enseñanza/aprendizaje’. Este ejercicio elucidatorio incluye la entremezcla de los discursos pedagógico y epistemológico.

8.1. Desde un punto de vista pedagógico-*general*, y entendido en sentido amplio, ‘flexibilizar’, en el marco de procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje, puede entenderse como la acción de estimular la búsqueda activa y autodidacta del conocimiento por el(los) sujeto(s) de la relación pedagógica.

De esta manera, la flexibilidad como coordenada o lineamiento curricular y como acción pedagógica en un plan de estudios jurídicos universitario, puede consistir en la implementación de espacios curriculares que permitan el (re)planteamiento, el análisis y la discusión, abiertos y dialogales, de problemas jurídicos teóricos y prácticos *específicos*, instrumentales para la (des/re)construcción de discursos teóricos más generales y omnicomprendivos, tendiendo a su recensión y revisión críticas, o lo que es lo mismo, reflexivas o evaluativas, por la comunidad académica docente y discente<sup>43</sup>.

43 “Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. Lo que quiero



La construcción de sentido de esta acción de enseñanza-aprendizaje flexible, permite condensar las diferentes orientaciones de los discursos epistemológicos y pedagógicos contemporáneos, entre ellas, la educación por competencias, constructivista y promotora de la investigación como actividad tanto pedagógica como epistemológica, individual como colectiva; el estudio a través del pensamiento problemático y no solamente del sistemático; la búsqueda del conocimiento reconociendo la relatividad/pluralidad teórico-conceptual y discursiva, entre otras, todas las cuales fungen como formas o instrumentos idóneos para la implementación de un plan de estudios en el que adquieren relevancia las actividades de estudio tanto heteroformativas (docencia “magistral”) como autoformativas (discencia).

8.2. Ahora bien, desde un punto de vista pedagógico-*jurídico*, plan de estudios jurídicos “flexible” puede significar creación<sup>44</sup> de espacios curriculares de enseñanza y aprendizaje *libres*<sup>45</sup> (seminarios), discursivamente *especializados* y conceptualmente plurales y abiertos, generadores de nuevos conocimientos a través de actividades investigativas (que se documenten en textos académicos elaborados por los asistentes –reseñas, recensiones, notas, artículos, memorias de investigación, *papers*, etc.-), en aras de generar un conocimiento (re/des)constructivo y deliberativo, así como creativo, y dialogal<sup>46</sup>; significa, igualmente, ponderación y racionalización

---

decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto”. Vid. FREIRE (2006: p. 9).

- 44 Al respecto, son muy importantes las precisiones de HABA, en el sentido de no entender que se trata de una creación de espacios curriculares meramente burocrática y de papel: “[I]os reglamentos preceptivos pueden servir para imponer muchas cosas, salvo hacer que alguien conquiste unos buenos niveles intelectuales o forzarlo a que los vuelque adecuadamente en la docencia. Este es el hecho básico que la concepción burocrática pasa por alto. El rendimiento de un programa no se obtiene sino en la medida que los profesores *puedan y quieran* realizarlo. Cf. HABA (*Cit.*: 264)
- 45 Sobre esta cuestión, véase la perspectiva de Fiss, al describir la libertad de cátedra en Yale, a la que asigna la caracterización de “anarquía organizada”: “El elemento anárquico consiste en la libertad (entregada sólo en escasos momentos al decano y a otros que están preocupados por cuestiones de Estado más elevadas, tales como la acreditación) de cada miembro del cuerpo docente para decidir qué es lo que va a enseñar, cómo planificar el curso y cuándo hacerlo. La libertad del cuerpo docente es honrada en la mayoría de las facultades de derecho en cuestiones de trabajo académico, presumiblemente a partir del reconocimiento de los aspectos individualistas del trabajo creativo, pero en Yale una libertad similar se extiende a las aulas: creemos que el enseñar demanda tanto de nuestras capacidades creativas como la actividad académica y, aún más importante, creemos en la unidad esencial de la enseñanza y la actividad académica. El aula es un taller en el que surge nuestro trabajo académico y al que luego regresa”. Cf. FISS (1999: 32).
- 46 “Para quien crea, como Carlos Nino, en una concepción del derecho como una práctica social moralmente legítima (es decir, que permita la deliberación democrática amplia y reconozca derechos fundamentales), la enseñanza del derecho debe entrenar en esa forma particular de deliberar, entendiendo cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real”. Cf. BÖHMER (*Cit.*: 14).

de la cátedra magistral y del aprendizaje memorístico; cautela frente a actitudes cognoscitivas meramente ideológicas antes que teórico-conceptuales<sup>47</sup>.

Plan de estudios flexible, desde una perspectiva pedagógico-jurídica, denota también una estructura curricular que incluya ciclos o espacios de aprendizaje menos ‘asignaturistas’, descargados de grandes (dis) cursos obligatorios y de tendencia a un nivel “general” de abstracción, que en su lugar opte por una previsión de cursos problematizantes, de elección voluntaria por los estudiantes, menos ambiciosos en el alcance temático y problemático, de mayor especificidad discursiva y rigor dilucidatorio conceptual, con los cuales se dé cabida a la formulación de un pensamiento identificador y generador de “temas-problema” con sus respectivas “sobrias soluciones”, en lugar de “grandes temas” “genuinos” y hasta cierto punto “inherentes” a las asignaturas ortodoxas<sup>48</sup>.

De allí que las bifurcaciones jurídicas tradicionales (Derecho privado-Derecho público<sup>49</sup>; juristas-abogados; teóricos-prácticos<sup>50</sup>), normalmente ancladas en dimensiones emotivas y metafísicas del lenguaje así como conservadoras de la

47 “La enseñanza del derecho presenta básicamente los mismos problemas pedagógicos que la enseñanza de los idiomas o de la matemática. Es una ciencia en la que el estudiante debe formar una cierta destreza en el razonamiento y desarrollar una facilidad de aprovechamiento creador de su materia. Necesita una serie de aptitudes lógicas, la primera de las cuales es la de poder descubrir, en una situación fáctica determinada, la cuestión o las cuestiones jurídicas que encierra y después viene la capacidad de interpretar textos legislativos, de consultar doctrina, de investigar la jurisprudencia y sobre todo la de apreciar estos elementos en forma crítica. En una palabra necesita ante todo adquirir un criterio jurídico”. Cf. HEADRICK (1972: 170).

48 Es por ello que uno de los principales lastres para la consolidación de niveles de flexibilidad sea actitudinal: “[n]os encontramos rígidamente asidos a la idea de que los estudios del derecho deben hacerse sin alteraciones en un determinado número de años, salvo fracasos que aumenten el cómputo, en estricto orden, y que no aceptamos ninguna libertad académica, al extremo de que consignamos en nuestro pensum básico que fijamente han de aplicar todas las escuelas, las asignaturas, el año de la carrera en que han de cursarse, la intensidad horaria semanal y el número de ciclos de cada materia, y que difícilmente nos resignamos a la posibilidad de que no todos los estudiantes hagan los mismos cursos, cada vez más numerosos o de que no todos deban estudiar íntegras las materias que la complejidad de relaciones jurídicas ha ido presentando con reciente autonomía; para luego pasarnos ante fallas en el rendimiento medido en exámenes únicos, realizados con la misma concepción formalista y estrecha, sin reparar en que no se han otorgado previamente instrumentos de trabajo intelectual, no se ha fomentado la adquisición de criterio propio y no se ha dejado oportunidad a la incorporación autónoma de conocimientos, ya porque el tiempo útil se agotó en la simple asistencia a clases, ya porque se cegó la posibilidad de escoger materias conforme a la personal predilección”. Cf. HINESTROSA (1967: 8-9).

49 “[t]odo indica que las nuevas formas de vida social y sus incipientes expresiones legislativas actuales han agregado ya un tercer término a esa división bipartita, pues hoy día es preciso considerar también un derecho social diverso del derecho público y del derecho privado”. Cf. NOVOA MONREAL, Eduardo (1983: 62).

50 [d]ebería abandonarse la división entre asignaturas ‘teóricas’ y ‘prácticas’; todas las asignaturas deberían articular conocimientos teóricos y su aplicación práctica. En especial, los cursos o talleres de ‘técnica’ o ‘práctica’ forense deberían abandonar la costumbre de trabajar con formularios, y en su lugar priorizar la enseñanza en las situaciones argumentativas que caracterizan el ejercicio profesional, y las estrategias argumentales características en cada caso”. Cf. SARLO (2004: 148).

política, puedan derivar en una estructura teórico-conceptual y en una alternativa pedagógica, por su rigidez, inadecuadas y obsoletas<sup>51</sup>.

En efecto, la conminación de los estudios jurídicos exclusivamente a niveles discursivos conceptualmente esencialistas, abstrusos y precariamente analítico-conceptuales, representa el riesgo de promover la formación de abogados provenientes de una tradición ahistórica y contracultural a las condiciones de sana inestabilidad teórico-conceptual y de dinamismo ideológico permanentes de las sociedades contemporáneas, así como el colateral riesgo de fungir como sujetos irracionales frente a las nuevas realidades del Derecho en el ámbito sociopolítico y cultural, nacional e internacional.

8.3. Por su parte, desde un plano epistemológico-*jurídico*, la flexibilidad, en tanto que contraria y matizante de la rigidez, se circunscribe a dos consideraciones en torno al conocimiento jurídico. De un lado, la que se deriva de la condición del Derecho como institución sociocultural; como construcción o artificio social, en virtud de la cual su conocimiento demanda de sus estudiosos una permanente revisión de los discursos y los paradigmas metodológicos e *iusteóricos*<sup>52</sup>, actitud fundamental en la consolidación de un pensamiento jurídico generador de transformaciones y adaptaciones de las instituciones jurídicas a los cambios sociales y viceversa.

De otro lado, flexibilizar también significa introducir elementos de análisis semiológico de las instituciones jurídicas en la conformación de los distintos saberes jurídicos, previa conceptualización del Derecho como espacio de signos deontológicos cognoscitivos y politicológicos complejos (los enunciados normativos de derecho positivo –lenguaje-objeto– y sus proposiciones cognoscitivas –metalenguajes o saberes jurídicos–), cuya comprensión fenomenológica precisa de una adecuada provisión de aptitudes (“competencias”) hermenéuticas, argumentativas y de racionalidad discursiva<sup>53</sup>.

---

51 “Se necesita además, que los juristas que conocen la teoría de la argumentación, la *usen* en la labor de crítica jurisprudencial que realizan en las revistas especializadas, prestando especial atención a la calidad argumental de los fallos, especialmente de los tribunales supremos”. Cf. SARLO (*Ibid*: 149).

52 Sobre esta cuestión, Albert: “Si se examina la praxis pedagógica en las facultades de derecho a fin de lograr una comprensión de la particularidad de esta ciencia, se obtiene, en primer lugar, la impresión de que hay una cosa que importa por sobre todas: que el estudiante aprenda a utilizar determinados textos –textos legales, comentarios, colecciones de veredictos– a fin de llegar, mediante su apoyo, a decisiones utilizables y congruentes con el derecho vigente. La atadura al derecho vigente parece prejuiciar el carácter a la vez dogmático y normativo, así como hermenéutico de esta praxis cognoscitiva, al menos en cuanto deba apoyarse en textos”. Cf. ALBERT (1987: 118).

53 “[I]os currículum de formación de profesionales del derecho deberían no sólo incluir alguna asignatura como ‘argumentación’ o ‘retórica’ sino que toda la experiencia formativa debería estar concebida en función del aprendizaje de la competencia argumental”. Cf. SARLO (*Cit.*: 147).

Plan de estudios jurídicos flexible, desde un punto de vista epistémico, significa también asignar relevancia a la deliberación teórica entre docentes y discentes, en reconocimiento de la diferencia, tolerante y crítica, como mecanismo procedimental para la constitución, no sólo desde el consenso sino también desde el disenso y la diferencia, de una comunidad académica.

En otras palabras, currículo flexible es aquél que puede ser generador de un conocimiento producto de una acción universitaria colectiva deliberante y diversa; una acción que recurra permanentemente a la práctica constante del *ars inveniendi* aristotélico, así como del *sapere aude* kantiano; que se encamine al uso público de la razón como mecanismo de emancipación, adquisición y ejercicio individuales de la “mayoría de edad”; un plan de estudios que posibilite, en otras palabras, la educación como un factor de pensamiento, de liberación y de dignificación<sup>54</sup>.

#### IV

9. Planteado lo anterior, tiene sentido realizar algunas consideraciones relacionadas con la cuestión de las proporciones o los grados de proyección, y sus mecanismos de implementación, de las coordenadas o lineamientos de rigidez y flexibilidad en una estructura curricular de un plan de estudios jurídicos.

9.1 En lo que corresponde a las proporciones o los niveles de rigidez y flexibilidad del plan de estudios, un elemento o factor relevante es el del orden y/o la distribución de los cursos (y entonces de los discursos) que conforman el plan.

A este respecto es de señalar que en los estudios jurídicos de nuestro medio, la tradición pedagógica está balanceada hacia la coordenada de rigidez, que es la predominante. Lo anterior, debido a que los planes de estudios jurídicos suelen estar estructurados con una serie de (dis)cursos o teorías “generales”, tanto de carácter dogmático (teorías de la Constitución, del acto jurídico privado, del delito, del proceso, del acto administrativo, etc.), como meta-dogmático (teoría general del derecho; teorías hermenéuticas, teorías de la argumentación, filosofía del derecho), así como con discursos también dogmáticos pero “especializados” (derecho penal especial, contratos, sociedades, títulos valores, sucesiones, derechos procesales

---

54 Cf. DEWEY (1965: *passim*). A este respecto, resulta pertinente la caracterización que de los planes jurídicos vigentes en Colombia, como prototipos de planes rígidos, hacia los años sesenta del siglo XX, hacía HINESTROSA: “[p]rogramas de estudios de la mayor rigidez y con frecuencia vetustos, a menudo acompañados de gran severidad formalista en la escolaridad, atiborrados de enseñanzas teóricas estereotipadas, en términos del todo inductores al aprendizaje mnemotécnico y reñido con la tarea de formación del criterio, cardinal de la Universidad en abstracto y concretamente de las Facultades de Derecho”. HINESTROSA (*Cit.*: 8).

civil, penal, administrativo y laboral, etc), todos ellos concebidos como asignaturas-saberes “obligatorios”.

Esta tradición de rigidez curricular soslaya que un buen número de estos (dis) cursos “especializados” sigue permaneciendo en niveles discursivos de generalidad y abstracción, debido principalmente a su elusión de actividades de análisis lingüístico-conceptual, derivadas en buena medida del privilegio asignado a enfoques de teoría y metodología del conocimiento esencialistas y metafísicos, arraigados en la tradición “dogmática” históricamente atribuible a la discursividad jurídica.

En otras palabras, buena parte de los denominados (dis)cursos jurídicos “especializados”, son considerados tales por razones topográficas, es decir, porque sus denominaciones corresponden a secciones, libros o partes medianas y finales de los Códigos, más no por abordar el estudio del área del derecho específica desde una perspectiva del pensamiento analítico-conceptual, problemático e investigativo.

Por tal motivo, la mayor parte de los aprendizajes curriculares de los abogados corresponden a discursos deficitarios, cuando no carentes, de instancias cognitivas que impliquen análisis lingüístico, conceptual y genea-lógico-discursivos, deductivo e inductivo. Esta característica de nuestra pedagogía jurídica justifica entonces la inclusión de prácticas iuspedagógicas alternativas, permisivas de niveles de especialización discursiva desde la perspectiva de la profusión de actividades analíticas de carácter conceptual y genea-lógico, así como de ejercicio de la racionalidad comunicativa, mediante (dis)cursos de pensamiento problemático, estimulantes de la dilucidación y el escudriñamiento de los presupuestos metodológicos (ontológicos y epistemológicos) de las teorías y/o discursos jurídicos, más correspondientes desde el punto de vista pedagógico a la figura del “seminario”; desde el didáctico al aprendizaje activo de los discentes y desde el epistemológico al análisis del discurso.

9.2. En lo que concierne a los mecanismos de implementación de los aspectos de rigidez/flexibilidad relativos, una alternativa muy en boga en la teoría pedagógico-jurídica actual, con la cual se pretende morigerar el privilegio de la rigidez, para dar cabida a una mayor proporción del lineamiento de flexibilidad, es la postulación de las llamadas “líneas de profundización, énfasis o especialización”.

Estas líneas, diseñadas desde la perspectiva de las “áreas temáticas del conocimiento jurídico”, algunas todavía fieles a una clásica tradición discursiva jurídica, otras, de menor acogida o preferencia, enmarcadas en planteamientos interdisciplinarios, pretenden generar niveles de discurso jurídico especializados, a través de la elaboración de conceptos y categorías que constituyen problemas de conocimiento, en

el marco de procesos investigativos epistemológicamente más rigurosos, que son propios de un estudio en sede de “seminarios investigativos”.

Aunque, seguramente se trata de una alternativa interesante y transformadora, la inclusión de “líneas curriculares de especialización” acarrea algunos riesgos frente a los cuales es sano y pertinente llamar la atención y precaverse. Uno de los riesgos está representado en el carácter “fijo” e incluso “estático” que pueden asumir dichas líneas, si terminan siendo implementadas a través de cursos o asignaturas que estatuyan temas y problemas generales, fijos y permanentes, que no sean discursivamente dúctiles o de fácil modificación curricular. A este respecto, el riesgo consiste en que estas asignaturas se hagan corresponder con “segundas partes” o secciones que no se alcanzan a estudiar en los (dis)cursos generales de la formación básica o teórico-“general”.

Otro riesgo de recurrir a la implementación de líneas de especialización, es que éstas se establezcan como rutas de estudio irreversibles, que una vez son elegidas por los estudiantes para desarrollar sus áreas de profundización, no son susceptibles de sustitución, cambio y ni siquiera de alternación con “líneas” diferentes, que ulteriormente resulten de interés para los estudiantes<sup>55</sup>.

Este riesgo deriva en costos filosófico-políticos y académicos (de compleja justificación), representados, por ejemplo, en menores grados de eficacia de los derechos a la libertad de enseñanza y de aprendizaje de profesores y estudiantes, como aspectos conceptuales del principio constitucional de autonomía personal y del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad, los cuales pueden resultar menguados, al extraer de ese espacio de autonomía de estudiantes y profesores de derecho, como seres humanos titulares de autogobierno personal, valiosos niveles y grados de las acciones de conocimiento, investigación, profesionalización.

10. Del mismo modo, los procesos de “prácticas” de consultoría jurídica podrían ser reexaminados en términos de cantidades y tipos (en cualquier caso ellos son actividades pedagógicas), pues lo hasta ahora consolidado en esa materia indica que la ausencia de espacios curriculares de profundización de mayor especificidad y libertad de enseñanza-aprendizaje, tiende a conllevar un crecimiento de los consultorios jurídicos, en el nivel de asistencia a la población de escasos recursos, por vía de la ampliación de este último concepto, lo que ductiliza la valoración de los niveles de pobreza, incrementando la demanda de atenciones y la subrogación

---

55 Esta valoración sobre la rigidez de la profundización pedagógica, siempre y cuando se establezca la obligación de los estudiantes, de elegir una o algunas de las líneas de profundización, en lugar de estipular simplemente la obligatoriedad de cursar y aprobar *créditos*, con independencia de línea alguna de profundización.

de la política y la administración públicas estatales por los Consultorios y Clínicas jurídicas de las universidades<sup>56</sup>.

Sobre esta última cuestión, es pertinente interrogarse, evitando incurrir por omisión en el riesgo de sobredimensionar la acción de las prácticas jurídicas, si esa ampliación impacta sensiblemente las cuestiones macropolíticas, macroeconómicas e *iuspúblicas* del sistema mundial y del Estado colombiano, que son las causas principales que generan los niveles de pobreza y de niveles de población con insatisfacción de las necesidades individuales básicas, y si es esa una función *pedagógica*, que es la que debe ser la considerada como función primordial de las prácticas jurídicas, justificable y atribuible a éstas.

Con ello, posiblemente obtenemos mejores elementos para la discusión acerca de los rumbos más acordes que el problema de la especialización académica de los pregrados en derecho puede derivar a la concepción de las prácticas profesionalizantes de los estudiantes de derecho, sobre todo en una universidad pública: la proyección al trabajo de generación de sociedad civil, estimulando en tal medida la práctica profesional, no sólo en lo que respecta a las relaciones jurídicas privadas, sino también en las que se refieren a lo público<sup>57</sup> (la instauración de acciones públicas, la promoción de referendos, plebiscitos y debates de sociedad, la capacitación social en temas de formación política), un déficit histórico aún palpable y actual, al que debemos hacerle frente como gremio profesional, como comunidad académica y como Universidad.

En tercer lugar, debe igualmente examinarse la conveniencia de perfilar las líneas de especialización con niveles de rigidez discursiva y comportamental de los estudiantes (obligatoriedad de los cursos), desde la cuestión del tipo de formación que admite la abogacía como disciplina y como actividad profesional. El estudiante de derecho no va a ser “mal” o “menos” abogado porque pueda incursionar, con criterios de profundidad conceptual y teórica, en áreas de conocimiento discursivamente específicas; como tampoco va a ser “buen” o “mejor” abogado porque se adscriba, en (la etapa final de) su proceso de formación, a un único campo de conocimiento.

No se puede ignorar que su condición profesional como abogado dependerá, ante todo, siendo weberianos en este punto, de su vocación por el derecho; de su mística con su profesión; de su lugar como abogado en la vida social y pública.

---

56 De lo que se trata, básicamente, es de realizar una ponderada comprensión del sentido de lo público de la abogacía como profesión, pues dicho carácter público no implica una subrogación de la obligación estatal de defensoría pública y de asistencia popular en sede de las prácticas estudiantiles profesionales de los pensum de derecho.

57 Cf. LASSWELL, Harold/McDOUGAL, Myres (1999: 73-104).

La abogacía, en los tiempos modernos, admite no sólo el ejercicio profesional histórico a nivel del conflicto interpersonal o privado, sino también, y crecientemente, el enmarcado en un plano de acción pública. Se perfila, en muchos casos, al nivel de una “ingeniería político-social”. De allí que un plan de estudios deba permitir estos márgenes de acción, sin privilegio de ninguno de ellos, estatuyendo tan sólo mecanismos curriculares que permitan que sea *cada estudiante*, en tanto ser autónomo para demarcar, así sea sólo en parte, su proyecto de vida personal, como estudiante y como eventual profesional, quien haga su elección.

12. Todas estas circunstancias reclaman la puesta en marcha de currículos jurídicos que incluyan planes de estudio con nuevos y alternativos modelos de enseñanza-aprendizaje del derecho, apropiados para enfrentar con más idoneidad la reiterada arremetida de constantes desarrollos científicos y tecnológicos, e inestables pautas axiológicas de lo ético y lo (i)lícito, que demandan la ductilidad de modelos pedagógicos, la pluralidad y apertura de enfoques epistemológicos y la especificidad conceptual de cursos y discursos, en lugar de una rígida predefinición de los problemas de conocimiento y de sus asignaturas o espacios curriculares de estudio, generalmente acompañada de la desprovisión de la noción de lo público en la determinación de la identidad social y política de la profesión jurídica.

De allí que, en el complejo proceso de construcción colectiva de un plan de estudios, sea importante la apertura a nuevos enfoques reconstructivos y destructivos de concepciones paradigmáticas de la epistemología y la pedagogía jurídicas, optando por una sana relativización de estos paradigmas y por un abandono de los esencialismos conceptuales y sus respectivos fundamentalismos metodológicos.

En ese proceso bien vale liberalizar la educación en lo que más sea posible, para resguardar ese reducto de libertad de enseñanza y aprendizaje individuales que en ella se puedan encontrar, como expresiones del ‘derecho a ser’ de cada uno de los sujetos de la relación pedagógica, cada vez más restringido en el mundo “comunitarista-global”. Es tal vez lo más sensato a discutir, lo máximo a aspirar y lo más difícil de consolidar en un proceso de reforma curricular.

## BIBLIOGRAFÍA

ALBERT, Hans (1987). *El concepto de jurisprudencia racional*. En: Estudios Públicos, No. 26, (<http://www2.scjn.gob.mx/investigacionesjurisprudenciales/seminarios/2o-seminario-jurisprudencia/modulo-ii/01hans-albert-el-concepto-de-jurisprudencia-racional.pdf>).

ALEMANY, Macario (2005). *El concepto y la justificación del paternalismo*. En: Doxa, No. 28, Universidad de Alicante, Alicante (España).



- ATIENZA, Manuel (1988). *Discutamos sobre paternalismo*. En: Doxa, No. 5, Universidad de Alicante, Alicante (España).
- BARBERIS, Mauro (2002). *Libertad y liberalismo*. Isonomía, No. 16, Abril de 2002, México.
- BENJAMIN, Walter (1993). *Metafísica de la juventud*. Traducción de Luis Martínez.
- BOBBIO, Norberto (1994). *Razones de la filosofía política*. Traducción de José Fernández Santillán. Isonomía, No. 1, México.
- BÖHMER, Martín (Comp.) (1999). *Introducción a La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Gedisa, Barcelona.
- CAMPS, Victoria (1988). *Paternalismo y bien común*. En: Doxa, No. 5, Universidad de Alicante, Alicante (España).
- COLOMER, José Luis (2001). *Autonomía y gobierno: sobre la posibilidad de un perfeccionismo liberal*. Doxa, No. 24, Universidad de Alicante.
- DE PÁRAMO, Juan Ramón (1992). *Liberalismo, pluralismo y coacción*. Doxa, No. 11, Universidad de Alicante.
- DEWEY, John (1965). *Libertad y cultura*. Traducción de Rafael Castillo, Uteha, México.
- DIETERLEN, Paulette (1988). *Paternalismo y estado de bienestar*. En: Doxa, No. 5, Universidad de Alicante, Alicante (España).
- DWORKIN, Gerald (1990). *El paternalismo*. En: BETEGÓN, Jerónimo/DE PÁRAMO, Juan Ramón. *Derecho y moral. Ensayos analíticos*. Traducción de Jorge Malem, Ariel, Barcelona.
- FISS, Owen (1999). *El derecho según Yale*. En: BÖHMER, Martín (Comp.). *La enseñanza del derecho en los Estados Unidos*. Gedisa, Barcelona.
- FREIRE, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, Montevideo.
- FREIRE, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Tierra, San Pablo.
- GARRETA, Mariano (2006). *Neutralidad estatal, perfeccionismo indirecto y falibilismo moral*. Diánoia, Vol. LI, No. 56, México.
- GARGARELLA, Roberto (2006). *El constitucionalismo en Sudamérica: 1810-1860*. Revista Precedente, Icesi, Cali.
- GARZÓN VALDÉS, Ernesto (1998 -1-): *Sigamos discutiendo sobre paternalismo*. En: Doxa, No. 5, Universidad de Alicante, Alicante (España).
- \_\_\_\_\_ (1988 -2-) *¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?* En: Doxa, No. 5, Universidad de Alicante, Alicante (España).
- \_\_\_\_\_ (1998). *Algo más sobre la relación entre derecho y moral*. En: Vásquez, Rodolfo (Comp.): *Derecho y moral. Ensayos sobre un debate contemporáneo*, Gedisa, Barcelona.

- GONZÁLEZ, María del Pilar (1995). *Liberalismo vs. comunitarismo (John Rawls: una concepción ética del bien)*, Doxa, No. 17-18, Universidad de Alicante, Alicante.
- GRAY, John (2000). *Pluralismo de valores y tolerancia liberal*. Revista de Estudios Públicos, No. 80, Santiago de Chile.
- HABA, Enrique (2008): *Pedagogismo y mala fé. De la fantasía curricular (y algunas otras cosas) en los ritos de la programación universitaria*. 2ª ed., Educatex, San José de Costa Rica.
- HART, Herbert (2006). *Derecho, libertad y moralidad*. Traducción de Miguel Ángel Ramiro, Instituto Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III/Dykinson, Madrid.
- HEADRICK, William (1972). *Seminario sobre la enseñanza del derecho*. Estudios de Derecho, No. 81, Universidad de Antioquia, Medellín.
- HINESTROSA, Fernando (1967). *Problemática de las facultades de derecho*. En: Estudios de Derecho, No. 77, Universidad de Antioquia, Medellín.
- HOBBS, Thomas (1989). *Leviathan*. Traducción de Carlos Mellizo, Alianza, Madrid.
- KENNEDY, Duncan (1990). *La educación legal como preparación para la jerarquía*. En: <http://duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/La%20educacion%20legal%20como%20preparacion%20para%20la%20jerarquia.pdf>
- KOLAKOWSKI, Leszek (2007). *Por qué tengo razón en todo*. Traducción de Ana Rubio y Jerzy Slawomirski, Melusina, Madrid.
- LASSWELL, Harold/McDOUGAL, Myres (1999). *Enseñanza del derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés público*. En: BÖHMER, Martín (Comp. 1999). *La enseñanza del derecho en los Estados Unidos*. Gedisa, Barcelona.
- LÓPEZ CASTELLÓN, Enrique. *Sobre la justificación moral de la tolerancia*. Derechos y Libertades, No. 2, 1995, Instituto Bartolomé de Las Casas, Universidad Carlos III, Madrid.
- MACINTYRE, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Traducción de Amelia Valcarcel, Crítica, Barcelona.
- MILL, J. S. (1994). *Sobre la libertad*. Traducción de Pablo de Azcárate, Alianza, Madrid.
- NINO, CARLOS (1989). *Ética y derechos humanos*. Paidós, Buenos Aires, Barcelona.
- NINO, Carlos (1990). *Autonomía y necesidades básicas*. Doxa, No. 7, Universidad de Alicante.
- NOVOA MONREAL (1983). Eduardo: *Derecho, política y democracia. Un punto de vista de izquierda*. Temis, Bogotá.
- NOZICK, Robert (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. Traducción de Rolando Tamayo, Fondo de Cultura Económica, México.
- PLATTS, Mark (1998). *Poder y autonomía*. Isonomía, No. 8, México.

- RIVERA LÓPEZ, Eduardo (1995). *Las paradojas del comunitarismo*. En: Doxa, 17-18, Universidad de Alicante, Alicante.
- SARLO, Óscar (2004). *Tomando la argumentación jurídica en serio*. En: Ricardo Zuluaga (Ed.): *Interpretar y argumentar. Nuevas perspectivas para el derecho*. Librería Jurídica Sánchez/Pontificia Universidad Javeriana, 2004, Medellín/Cali.
- TAYLOR, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós, Barcelona.
- VILAJOSANA, Josep (2007/2008). *Moralización del derecho, perfeccionismo y sociedad liberal*. En: Revista Telemática de Filosofía del Derecho, No. 11, 2007/2008 (<http://www.filosofiyderecho.com/rtfd/numero11/8-11.pdf>).
- VÁSQUEZ, Rodolfo (2008). *Educación liberal y democrática*. En: HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Filosofía de la educación*. Trotta/CSIC, Madrid.
- WALZER, Michael (1997). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica, México.

