

FORMACIÓN DE ABOGADOS:
Nuevos retos frente al desafío del derecho

FORMACIÓN DE ABOGADOS:

Nuevos retos frente
al desafío del derecho

Patricia E. Guzmán González
COMPILADORA

COMPILADORA

Escanee el código QR para conocer
más títulos publicados por Ediciones
Universidad Simón Bolívar



ISBN 978-958-5533-81-3



EDICIONES
**UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR**
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA
VIGILADA MINEDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR**
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



FORMACIÓN DE ABOGADOS:

Nuevos retos frente
al desafío del derecho

FORMACIÓN DE ABOGADOS: NUEVOS RETOS FRENTE AL DESAFÍO DEL DERECHO

© Elizabeth Ramírez Llerena - Eduard Felipe Negrete Doria - Ana
María Negrete Sepúlveda - Margarita Jaimes Velásquez - Inés Emilia
Rodríguez Lara - Patricia Guzmán González - Olga Carolina Cárdenas
Gómez - Andrés Antonio Alarcón Lora - Lena Rodero Acosta - Heiner
Muñoz Alfonso - Porfirio Bayuelo Shoonowolft - David Aníbal Guerra
- Claudia Llinás Torres - José Rodolfo Henao Gil - María Eugenia Vides
- Jairo Enamorado Contreras - Gladis Isabel Ruiz Gómez

Compiladora: Patricia Elena Guzmán González

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Agosto de 2019

Evaluación de propuesta de obra: Octubre de 2018

Evaluación de contenidos: Diciembre de 2018

Correcciones de autor: Febrero de 2019

Aprobación: Abril de 2019

FORMACIÓN DE ABOGADOS:

Nuevos retos frente
al desafío del derecho

Patricia E. Guzmán González
COMPILADORA

Elizabeth Ramírez Llerena - Eduard Felipe Negrete Doria
Ana María Negrette Sepúlveda - Margarita Jaimes Velásquez
Inés Emilia Rodríguez Lara - Patricia Elena Guzmán González
Olga Carolina Cárdenas Gómez - Andrés Antonio Alarcón Lora
Lena Rodero Acosta - Heiner Muñoz Alfonso - Porfirio Bayuelo Schoonewolf
David Aníbal Guerra - Claudia Llinás Torres - José Rodolfo Henao Gil
María Eugenia Vides - Jairo Enamorado Contreras
Gladis Isabel Ruiz Gómez

Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del Derecho / compiladora Patricia Elena Guzmán González; Elizabeth Ramírez Llerena [y otros 16] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2019.

460 páginas; tablas, figuras a color
ISBN: 978-958-5533-81-3 (Versión Digital)

1. Formación profesional de abogados 2. Educación superior 3. Derecho 4. Planificación curricular 5. Alfabetización digital 6. Alfabetización tecnológica I. Guzmán González, Patricia Elena, compilador-autor II. Ramírez Llerena, Elizabeth III. Negrete Doria, Eduard Felipe IV. Negrete Sepúlveda, Ana María V. Jaimes Velásquez, Margarita VI. Rodríguez Lara, Inés Emilia VII. Cárdenas Gómez, Olga Carolina VIII. Alarcón Lora, Andrés Antonio IX. Rodero Acosta, Lena X. Muñoz Alfonso, Heiner XI. Bayuelo Shoonowolft, Porfirio XII. Anibal Guerra, David XIII. Llinás Torres, Claudia XIV. Henao Gil, José Rodolfo XV. Vides, María Eugenia XVI. Enamorado Contreras, Jairo XVII. Ruiz Gómez, Gladis Isabel XVIII. Título

340 F723 2019 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª edición.
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Producido en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Junio de 2019

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Guzmán González, P. E. (Comp.) (2019). *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar

Contenido

C A P Í T U L O I

La educación no formal como estrategia para analizar el currículo. Sistematización de la experiencia en la Facultad de Derecho de CECAR.....	9
---	----------

C A P Í T U L O II

La investigación en la enseñanza del derecho. Caso: Docentes Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena (periodo 1992-2014).....	39
---	-----------

C A P Í T U L O III

La estrategia pedagógica del juicio simulado en la formación del estudiante de Derecho	71
---	-----------

C A P Í T U L O IV

Problemas y perspectivas epistemológicas en la formación investigativa de un profesional del derecho.....	101
--	------------

C A P Í T U L O V

Mitos, tensiones y escenarios de la formación investigativa en los abogados	119
--	------------

C A P Í T U L O V I

La articulación y coherencia entre los componentes de planeación estratégica, táctica y operativa como fundamentos para el logro de la internacionalización curricular de los programas de derecho del área Metropolitana de Barranquilla	141
--	------------

C A P Í T U L O V I I

La investigación formativa como mecanismo de formación integral de los estudiantes de Derecho	173
--	------------

C A P Í T U L O V I I I

Retos en la formación de abogados: un debate más allá del método de enseñanza-aprendizaje	195
--	------------

C A P Í T U L O I X

Alfabetización digital para docentes del programa de derecho	209
---	------------

C A P Í T U L O X

El perfil del profesor requerido para formar en investigación a estudiantes de derecho en la región Caribe. Un estudio de caso en el Programa de Derecho de CECAR	229
--	------------

C A P Í T U L O X I

La necesidad del fortalecimiento de valores y los MASC en la formación de abogados como gestores de una Cultura de Paz en Colombia	251
---	------------

C A P Í T U L O X I I

Formación del abogado en políticas de participación ciudadana en la gestión ambiental. Caso: recursos hídricos.....	313
--	------------

C A P Í T U L O X I I I

Diálogos abiertos sobre postconflicto y justicia transicional en Colombia.....	361
---	------------

C A P Í T U L O X I V

Los MASC en la formación del abogado y la accesibilidad a la justicia: hacia una cultura de paz en Colombia	409
--	------------

C A P Í T U L O I

La educación no formal como estrategia para analizar el currículo.

Sistematización de la experiencia en la Facultad de Derecho de CECAR

Margarita Jaimes Velásquez¹

INTRODUCCIÓN

La libertad y la igualdad son presupuestos importantes en todo escenario educativo, partiendo de esa premisa, se ejecutó el proyecto. Este ejercicio de investigación/intervención promovió desde la educación en los derechos humanos a la igualdad, no discriminación y la libertad, espacios reflexivos que en clave de género suscitaban la resignificación de las

* Capítulo producto del Proyecto de investigación La libertad y La igualdad material. Una propuesta en educación no formal para derribar el currículo oculto sobre género en la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) en Sincelejo.

1 Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Derechos Humanos y el Instituto Raúl Wallermborg de la Universidad de Lund-Suecia. Maestra en Educación de los Derechos Humanos del CREFAL, Patzcuaro-México, Doctorante (CPhD) en Gobierno y Política de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Docente investigadora del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR–
margarita.jaimes@cecar.edu.co

prácticas educativas y sus discursos, a fin de transformar patrones culturales excluyentes.

Educar en derechos humanos y para su ejercicio al estudiantado de las ciencias jurídicas, impone al cuerpo docente el compromiso ético y político de potenciar y articular la realidad con la satisfacción de las necesidades humanas de justicia social y reconocimiento de la otredad en el escenario académico.

Los currículos son diseñados con intencionalidad para crear a un tipo de persona, a un ciudadano o ciudadana, un profesional del derecho que responda a los intereses del sistema legal, social, económico y político establecido. Si bien, los currículos no incluyen explícitamente ciertos lenguajes simbólicos o actitudes que forjan una identidad determinada en la relación estudiante-docente, no es menos cierto que los currículos implícitos son recurrentes en la práctica educativa y con ello se consolida en la conciencia del discente un tipo de lectura de la realidad.

La ejecución del proyecto, representó un reto y una oportunidad de aprendizaje metodológico que cuestionó las propias subjetividades de quienes participaron en el desarrollo del ejercicio.

La sistematización del desarrollo del proyecto pretende recuperar los objetos de aprendizaje comunes sobre la práctica educativa referida a la educación en derechos humanos en las aulas de clases de la Facultad de Derecho de CECAR, en aras

de, facilitar la resignificación de las prácticas docentes desde los relatos, discursos y construcciones culturales identificados en el transcurso del ejercicio.

La propuesta educativa no formal en los derechos humanos a la igualdad y la no discriminación, la libertad desde el enfoque de la dignidad humana, facilitó la discusión interna y promovió procesos académicos que cuestionaron la tradicional enseñanza del derecho. De igual modo, sirvió como pilotaje para la identificación de las necesidades formativas del personal docente en temas de género y derechos humanos partiendo del criterio de que los derechos humanos son una experiencia de vida que se replica en cada una de los ámbitos del desarrollo humano.

EL PROBLEMA

El proceso formativo del jurista está diseñado para interpretar, adecuar y emplear el procedimiento desde las normas, sin prepararle para interpretar la realidad desde enfoques diferenciales y los impactos de las normas en esas especificidades.

No obstante lo anterior, debido a la exigencia de los sujetos, al reconocimiento de sus necesidades, hay nuevas normativas internas e internacionales que exigen a los profesionales del derecho nuevas miradas que permitan interpretar y aplicar la norma desde el enfoque de los derechos humanos en clave de igualdad y no discriminación.

Por ello, se requiere que la educación de estos profesionales potencie la articulación entre la realidad y la satisfacción

de las necesidades de justicia social y reconocimiento de la otredad, tarea, que debe ser realizada desde las facultades de derecho de las distintas instituciones educativas públicas o privadas del territorio.

En la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR– la relación entre discentes de distintos sexos, está permeada por el lenguaje simbólico que es excluyente, sexista y violento, que implícitamente omite las necesidades específicas de las féminas y por consiguiente sus derechos humanos. La gestación y la maternidad, por ejemplo, suelen constituirse en un factor de exclusión y violación de sus derechos en las aulas de clases. De otro lado, se han conocido casos de violencia física y emocional contra las estudiantes al interior del campus universitario por sus compañeros sentimentales y docentes.

Por otro lado, las estudiantes no cuentan con el apoyo de sus pares y del personal docente cuando aspiran a cargos para representar a la población estudiantil en los diferentes órganos colegiados de la Institución, por un lado, la Corporación no promueve a través de acciones afirmativas la participación, como una ley de cuotas obligatoria en todas las elecciones, de otro lado, porque la cultura machista de la región ha relegado a las mujeres de los espacios políticos, por lo que la desconfianza en las capacidades de estas para tales tareas es alta. Lo anterior implica entonces que, los asuntos relativos a las necesidades y expectativas de las mujeres, quedan excluidos de las agendas de trabajo de estos órganos decisorios.

En ese orden de ideas se encuentra que la normatividad interna de CECAR (Reglamento Estudiantil), mantiene elementos normativos que se contraponen a las leyes nacionales que regulan aspectos relacionados a los derechos de las mujeres y la niñez, de modo que, por inadecuadas interpretaciones de las normas en disputa, generalmente se violentan los derechos de ellas.

En los contenidos programáticos de las áreas de estudio de la Facultad de Derecho de 2013-2016 no se incluye el estudio de las normas sobre los derechos de las mujeres y de las niñas, no obstante su existencia en el cuerpo jurídico nacional e internacional, como tampoco, el estudio de herramientas interpretativas en clave de género del reto de normas jurídicas.

A pesar del alto número de estudiantes mujeres, la Corporación Universitaria no ha realizado un diagnóstico de necesidades que responda a los intereses de ellas, por ejemplo, no existen escenarios deportivos o de esparcimiento encaminados a garantizar su recreación o uso del tiempo libre, el único escenario deportivo existente es una cancha de fútbol que generalmente está ocupada por los distintos equipos de fútbol masculinos existentes en la Institución o en el mejor de los casos, por un concierto o evento cultural para toda la comunidad educativa.

De todo lo anterior se concluye que las particularidades de las mujeres, no obstante, ser un gran número en la población discente, no son importantes para la comunidad académica,

como tampoco en el plan formativo que se imparte en la Facultad de Derecho.

CONTEXTO

La Corporación Universitaria del Caribe –CECAR– es una institución de Educación Superior ubicada en la ciudad de Sincelejo, departamento de Sucre, Colombia que cuenta con una Facultad de Derecho con 1.498 estudiantes (2015). No existe información desagregada por sexo lo que implica desconocer la proporción de mujeres que ingresan, las que egresan, los momentos de deserción, la reprobación o deserción por asignatura y sexo, entre muchos otros datos. El equipo docente son 19 maestras y 69 maestros, es decir, mayoritariamente masculino.

En el marco de los valores institucionales, se encuentra el respeto y la tolerancia que se sustentan en principios de igualdad, la dignidad humana y la participación entre muchos otros. Por otro lado, el Plan Educativo Institucional 2013-2015 establece el modelo pedagógico institucional en los siguientes términos:

La educación en CECAR valida el aprendizaje como un proceso interno de descubrimiento propio, mediado por la interacción social. Esta afirmación se desprende del modelo pedagógico que se ha venido practicando, “el modelo social cognitivo”, que recrea en toda su extensión el pensamiento de los pensadores Piaget y Vygotsky, asumiendo sus posturas desde la perspectiva de complementariedad. De estos autores se deriva el enfoque

sicológico, sociológico, antropológico y cultural, que se materializa en el diseño del currículo como respuesta a los supuestos de base que se explicita en la caracterización del PEI.

Este modelo pedagógico está llamado a generar cambios en la persona y en la sociedad con la única finalidad de garantizar el bienestar común; para ello, parte de las realidades cotidianas, de los pre-saberes de los discentes, los valores éticos, sociales y políticos de la comunidad académica.

De lo anterior se presume la integralidad en la formación, la coherencia entre el contexto y los conocimientos y, un direccionamiento hacia la justicia social.

TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN DDHH EN EL CURRÍCULO

Como manifiesta el profesor Magendzo (2002, citado por Jaimes 2015) la transversalidad de los derechos humanos en la formulación de planes y programas de estudio requiere esfuerzos y un compromiso ético del cuerpo docente para materializarlo. En Colombia la transversalidad de los derechos humanos en los currículos académicos es obligatoria, no obstante, muchas veces queda como una asignatura más del pensum, se queda en el discurso, puesto que quién implementa el currículo desde una lógica mercantil, violenta, patriarcal, jerárquica, ¿puede transversalizar los derechos humanos en ese mismo currículo para contrarrestar a su propio currículo oculto?

La educación en derechos humanos apunta a neutralizar los currículos ocultos o implícitos (Magendzo, 2008), fortaleciendo y promoviéndoles sus contenidos, sus alcances y sus mecanismos de protección como elemento esencial del proceso de empoderamiento y deconstrucción de las taras históricas de los futuros profesionales del derecho.

Transversalizar los derechos humanos en el currículo educativo explícito, es prenda de garantía para el reconocimiento de la diferencia, la inclusión, la igualdad y la libertad a fin de generar conciencia sobre las realidades de la otredad y cuestionamientos a los modelos de justicia social predominantes en la sociedad actual.

Lo anterior implica, resignificar la formación del derecho, llenar de nuevos contenidos la realidad, resignificar lo vivido, y comprometerse con el proceso de cambio, por ello, educar en derechos humanos es complejo para los maestros y maestras quienes deben aprehenderlos e interiorizarlos como un modelo ético de vida a fin de transitar del discurso a la materialidad, lo que incluye, romper los paradigmas arraigados en la conciencia individual y propiciar cambios en la colectividad desde estrategias formativas incluyentes, dinámicas y participativas.

LOS CONCEPTOS EN CUESTIÓN

Poder

Para Hanna Arendet (1970) el poder no es una propiedad individual, sino que por el contrario, es propiedad de un

conglomerado de personas con una misma finalidad aunque difieran en las formas de ejercerlo. Afirma además, que el ejercicio del poder es la contraposición al pensamiento político, en tanto el primero, es la dominación de la persona sobre la persona, mientras que la política, es el sinónimo del discurso, que no es otra cosa, que la acción que configura un mundo compartido, un mundo pensado para todos y todas.

Por otro lado, la autora indica que, el poder precede y subsiste a las metas, es decir, se mantiene aunque cambie en las formas de ejercerlo, de ahí, que no se le considere un medio, puesto que solo requiere la legitimación del pueblo y no su justificación.

Según Foucault (s.f), el poder se ejerce entre “miembros asociados” que se ejerce de unos sobre otros, pero que no lo hace directamente o indirectamente, sino sobre su propia acción.

Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles: opera en el terreno de la posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, desvía, facilita, amplía o limita, hace que las cosas sean más o menos probables; en última instancia obliga o prohíbe terminantemente. Pero siempre es una manera de actuar sobre uno o sobre sujetos activos, y ello mientras estos actúan o son susceptibles de actuar.

Este poder que opera en las relaciones humanas, sobre las acciones de los otros, se constituye en el vehículo que

perpetúa inequidades sociales, que de no ser leídas de modo diferenciado en el campo del ejercicio del derecho, pueden incrementar las brechas de desigualdad y de injusticia social para los grupos históricamente vulnerados, como es el caso de las mujeres y las niñas.

La normas jurídicas se constituyen en formas homogéneas de resolver problemas que llevan inmersas relaciones de poder inequitativas, en la que una de las partes, por múltiples razones goza de privilegios frente a la otra. Por ello, los análisis de las normas y sus procedimientos, deben observar, identificar, exponer y analizar esas relaciones de poder entre hombres y mujeres.

EL GÉNERO

El género es una categoría de análisis que interpreta los impactos que tienen sobre las personas los estereotipos o roles asignados a cada sexo (Facio, 1992). Para Stoller (1968) es el sexo socialmente construido. Para entenderlo es necesario revisar las reivindicaciones de las mujeres frente al patriarcado, las luchas por la igualdad, la autonomía y la soberanía de su cuerpo.

Esta estructura social patriarcal se sustenta en las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, despojando a estas de los derechos humanos más elementales, como la libertad, la autonomía y el acceso a igualdad de oportunidades. Ahora bien, por ser una categoría social, su construcción es concomitante con las otras categorías sociales, de modo que,

las subordinaciones son distintas en cada mujer y los privilegios no son iguales para todos los hombres (Facio, 2002, citada por Jaimes, 2015).

Así las cosas, es requisito ineludible para el analista del derecho conocer los modos en que la estructura social patriarcal asigna roles a cada sexo, a fin de identificar, las reglas explícitas o implícitas existentes en la normatividad vigente que mantienen la subordinación de las mujeres.

SUJETO DE DERECHOS

El sujeto de derechos es una categoría analítica que permite aprehender la materialización de los derechos humanos. Es decir, que estos se aplican sobre el cuerpo humano y este sujeto es consciente de la existencia de tales.

Según el profesor Madgenzo (2011) el sujeto de derechos tiene las siguientes características:

Un sujeto de derecho es capaz de hacer uso de su libertad aceptando los límites de esta, de reivindicar el ideal de la igualdad reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.

Es un sujeto que conoce la normatividad y las instituciones de protección de sus derechos, que además tiene la capacidad de

defenderlos y exigir su cumplimiento haciendo uso del poder del discurso y no de la fuerza, así mismo, está en capacidad de ser crítico con la realidad que le circunda a fin de proponer cambios.

Por tanto, el profesional del derecho debe ser ante todo un sujeto de derechos a fin de operacionalizar justamente la normatividad vigente desde un enfoque humanista y diferencial.

CURRÍCULO

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional

Para Basil Bernstein (1974) “El currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público” aclarando el autor que el currículo es una fina expresión de la distribución del poder y los principios de control social

El currículo transita por la movilidad del conocimiento, lo que significa reelaborarlo, resignificarlo a la realidad del alumnado en tanto sociedades dinámicas.

Por otro lado, El currículo oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se transmiten implícitamente en el aula de clases que refuerzan o perpetúan valores hegemónicos del momento histórico (Torres, 2005).

LA PROPUESTA

El proyecto de intervención presentado en el marco de la Maestría en Educación de Derechos Humanos a la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) y ejecutada en el campus universitario se tituló La Libertad y La Igualdad Material. Una Propuesta en Educación no formal para derribar el currículo oculto sobre género en la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) en Sincelejo.

Las acciones, los contenidos y alcances, estructuraron una estrategia que buscó promover la igualdad, la no discriminación y la libertad para propiciar nuevas miradas al quehacer formativo en clave de género, de manera que los sujetos de este proceso logaran la capacidad de alejarse de la situación que observan y desde ese distanciamiento asumir posturas éticas y políticas capaces de producir cambios en el contexto.

Lo anterior se sintetizó con el objetivo de, promover los derechos humanos de las mujeres a la igualdad, la no discriminación y la libertad para el mejoramiento del proceso formativo en la Facultad de Derecho de CECAR; para ello, se establecieron como objetivos específicos, mejorar el diálogo incluyente

y respetuoso en las aulas de clases desde una perspectiva de relaciones horizontales y en clave de género y, formar en derechos humanos al grupo de estudiantes y docentes participantes en el proyecto.

La estrategia de formación tenía tres ejes temáticos y de trabajo así:

- Fortalecimiento al equipo docente y resto de la comunidad académica. Se realizaron encuentros en los que se trabajaron contenidos sobre lenguaje incluyente, no violencia contra las mujeres, derechos de las mujeres y las relaciones de poder versus roles de género.
- Realización de una fase de formación en los derechos humanos a la libertad, la igualdad, la no discriminación y la dignidad humana, dirigido a estudiantes y docentes participantes en el proyecto. Se estudiaron los conceptos básicos de DDHH, la Ley 1257 de 2008, contenidos de los derechos a la libertad, igualdad y no discriminación, dignidad humana como principio rector-guía.
- La fase de sensibilización se concentró en las acciones de concientización a la comunidad académica por el grupo de participantes en el proyecto.

La fase de formación constitutiva de tres talleres de 4 horas por grupos de interés, es decir, tres para los estudiantes y tres para los docentes; cuatro encuentros de estudio/trabajo y, dos conversatorios dirigidos a toda la comunidad académica. Las estrategias se realizaron en el siguiente orden:

Tabla 1. Cronograma

Estrategias	Meses	Año
Fortalecimiento	Abril-Mayo	2014
Formación	Junio-Noviembre	2014
Sensibilización	Septiembre, Noviembre, Marzo	2014-2015
Evaluación	Abril-Mayo	2015

METODOLOGÍA

El trabajo se realizó mediante el método de investigación y aprendizaje colectivo enmarcado en la acción participante que combina dos procesos, el de conocer y el de actuar (Eizaguirre & Zabala, s.f)

La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción no solo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación significa que en el proceso están involucrados no solo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Para la recolección de la información se tuvieron en cuenta varias técnicas, como fueron: la observación participante, los

grupos de discusión, las entrevistas, los video foros, el teatro del oprimido y los talleres formativos desde enfoques críticos de la realidad. Los resultados se sistematizaron en diarios de campo, transcripciones de los aspectos relevantes de los grupos de encuentro o discusión y de las observaciones realizadas en las aulas de clases de modo que la experiencia recogiera todas las voces como parte de la construcción de una comunidad de trabajo en el tema de género y derechos humanos en la Universidad.

Inspirados en la metodología de análisis propuesta en el texto. Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal, tomando solo 4 de los seis pasos propuestos por Alda Facio (1992)

- Paso 1: Tomar conciencia de la subordinación del sexo femenino en forma personal.
- Paso 2: Identificar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo en el texto, tales como el androcentrismo, la dicotomía sexual, la insensibilidad al género, la sobre generalización, la sobre-especificidad, el doble parámetro, la familia entre otros.
- Paso 3: Identificar cuál es la mujer que en forma visible o invisible está en el texto. Es decir, cuál es la mujer que se está contemplando como paradigma de ser humano y desde ahí, analizar cuál o cuáles son sus efectos en las mujeres.
- Paso 4: Identificar cuál es la concepción de mujer que sirve de sustento al texto. Es decir, si es solo la

mujer-madre o la mujer-familia o la mujer en cuanto se asemeja al hombre. (Facio 1992, p.12)

Los fundamentos jurídicos para la construcción de las estrategias, el análisis y discusión de la experiencia fueron los contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) del *corpus iuris* internacional, en el ámbito interno, con las disposiciones de la Ley 1257 de 2008.

RESULTADOS

Los resultados del ejercicio se pueden concentrar en dos grupos, unos que permiten identificar el impacto en la comunidad académica de la Facultad y su alcance frente al resto de la Universidad y, otro explicativo del proceso de crecimiento y transformación del mismo proyecto, de quienes participaron en él y del entorno próximo, ya como estudiantes o como docentes.

Los encuentros del grupo, cada uno de ellos fue una experiencia particular, pues al no ser rígidos en su diseño y desarrollo, los temas centrales fueron fuertemente discutidos y sustentadas las posturas de análisis desde las áreas del conocimiento o de interés de cada partícipe, especialmente por el grupo de docentes cómplices en este ejercicio, un tanto menos controlado, entre el grupo de estudiantes.

Cada encuentro o reunión significó un avance, ya que como estrategia de trabajo, de exploración conjunta y de

construcción de consensos que validaban la experiencia, facilitaron la consolidaron de acercamientos conceptuales y relacionales, así como también, algunos alejamientos. A saber, los consensos se evidencian en las decisiones de realizar actividades no contenidas en la propuesta inicial que enriquecieron los conocimientos y los alcances de la estrategia para analizar los currículos al interior de la Facultad, por ejemplo, la investigación sobre sentencias² en los juzgados penales de los municipios de Sincelejo, Corozal y San Onofre.

Hablar de la categoría teórica de género como categoría de análisis en el proceso formativo, creó en principio, sin sabores individuales, no fue fácil construir alianzas entre el cuerpo docente y la proponente, en cierto sentido, fue irrumpir en la cultura académica de la Facultad, dominada por el apego a la norma y a los lenguajes explícitos e implícitos que ella transmite. La propuesta, invitaba a cuestionarse y debatir lo conocido hasta ahora en clave de derechos humanos y género. Esto a su vez, impuso retos que obligaron a la apertura, como a vaciarse de contenidos para reelaborar el conocimiento desde la experiencia propia en los roles socialmente asignados, pero sobre todo cuestionarse sobre los currículos que se transmiten en el aula de clases debido a esas miradas exegéticas del derecho. Un docente de derecho público afirmó que:

2 Encuentro de discusión y estudio No 4. Septiembre, 2014.

El lenguaje incluyente es muy complicado, yo no sé cuándo es pertinente aplicarlo, te prometo, que voy a intentarlo³.

Las categorías teóricas de igualdad, libertad y dignidad humana que fueron el centro del proceso formativo, consolidaron los encuentros, los ejercicios formativos y las campañas de sensibilización; pero también, propiciaron algunos desencuentros, en tanto, el proceso también tocó los contenidos, las historias individuales, los sentidos esenciales de todas y todos. Resignificarnos en la igualdad material fue difícil de asimilar para muchas y muchos. No obstante, se rescata que al final hubo quienes reconocieron haber transitado por momentos de desacomodación para poder aceptar sus hallazgos en clave de redescubrimiento personal⁴.

En cuanto a las categorías mujeres y poder, se identificaron elementos que permitieron consensuar realidades propias, ajenas y del colectivo de trabajo y de estudiantes. Los hombres participantes en el ejercicio estuvieron dispuestos a iniciar sus propios cambios, mientras que las mujeres (salvo dos casos) estuvieron reacias a interpretarse en clave de sujetas de transformación, por ejemplo, en uno de los talleres, un grupo de estudiantes ante la solicitud de realizar un listado de derechos humanos que garantizaran los derechos de las mujeres, respondió que:

3 Encuentro grupo de discusión y estudio No 2, día junio 12 de 2014.

4 Diarios de campo, docentes y estudiantes.

Nosotros creemos, que todos los derechos son humanos debido a que los derechos humanos son inherentes a la persona. Nacen con la persona y son intrínsecos e irrenunciables, por lo tanto, no mencionamos una lista específica porque se considera que todos los tenemos, inclusive las mujeres.

Surgieron preguntas como:

¿Cómo se resuelve la situación cuando el agresor, asegura no haberle causado daño a una mujer, si ambos tienen el derecho a la presunción de inocencia?⁵

Como se observa las subjetividades se hicieron presentes en todos los momentos del proceso de formación, como también las resistencias. Se evidenciaron silencios casi delatores de descubrimientos internos o de desacuerdo con los razonamientos compartidos por alguien. El silencio fue el lenguaje propio de la autoevaluación que se niega aceptar las realidades de otros y otras, como parte de las propias.

En ocasiones algunos/as asumieron posturas desde el rol de observador, otros y otras, como participantes y determinadores de la realidad o de las verdades que surgen cada vez más cuestionadoras del tipo de educación que se imparte al interior de la Facultad.

Durante el desarrollo del proyecto, las interpretaciones de lo observable se movieron. En los inicios, fue un tipo de

5 Encuentro 5. Marzo de 2015.

interpretación atada a los esquemas tradicionales, desde afuera, del ser que observa sin hacerse parte del proceso. A medida que avanzó el proyecto, la interpretación fue involucrando a cada participante desde las categorías de análisis de igualdad y libertad⁶.

En términos de participación se encontró que muchas profesoras de la Facultad fueron renuentes a involucrarse, solo una se integró desde el inicio, pero finalmente se distanció del proceso; una parte del grupo creyó que las confrontaciones consigo misma la alejaron del ejercicio, pues, aunque en las actividades de discusión y sensibilización apoyaba y aportaba discursivamente, su proceder en el aula de clases distaba ostensiblemente de sus arengas.

Si bien, las otras docentes no participaron a pesar del *lobby* y las reiteradas invitaciones a cada actividad, nunca interfirieron en nuestras actividades; no obstante, la compañera que paulatinamente se distanció, radicalizó sus posiciones adversas a nuestro trabajo, sin atacar el proyecto directamente; se burlaba públicamente del proceso, en ocasiones, emitía comentarios provocadores como el expresado en los días posteriores a la muerte de la Duquesa de Alba (2014) y registrado por una estudiante en su diario de campo⁷, en que se lee:

6 Diario de Campo MJV. Marzo 4 de 2015.

7 Diario de Campo estudiante de Derecho séptimo semestre. 2014.

“al marido de la vieja esa, hay que darle un premio, porque ser marido de esa vieja fea, es un martirio, lo que tienen es que agradecerle el favor” (mientras reía a carcajadas).

La experiencia particular con la docente, nos permitió entender que resignificar el conocimiento es un proceso dispendioso que requiere ante todo voluntad para vaciarse de contenidos. Posiblemente al ser profesionales, cuestionarse es desacomodarse y perder el control hasta ahora ganado; entonces surgen las dudas ¿las otras docentes no estaban interesadas en el ejercicio por considerarlo inocuo o poco práctico en su rol de docentes? ¿Había temores o certidumbres sobre los temas a tratar? Estas son respuestas sin resolver, pues el proyecto, como el grupo de participantes no acordamos indagar al respecto.

Este ejercicio también identificó que en la biblioteca central de CECAR, solo existían 12 documentos de consulta relacionados a los derechos de las mujeres, género, no discriminación o legislación relativa a la igualdad y la libertad como concepto de derechos humanos y no en su concepción penal.

El ejercicio evidenció que ante los casos que involucran derechos específicos de las mujeres no se resuelven a luz de la Ley 1257 de 2008, se encontró que el cuerpo docente no la conoce y por ende tampoco la transmiten en sus enseñanzas.

Las películas fueron otra excusa para la participación colectiva y una apuesta académica no formal que en su desarrollo evidenció el arraigo a la exégesis normativa y desconocimiento

de las realidades de las mujeres, mostró además la rigidez de los abogados y abogadas al momento de analizar los casos, mientras que, el grupo de estudiantes asumió una postura más comprensiva de las historias individuales y eventualmente, análisis más cercanos a los derechos humanos y en algunos casos, en clave de género⁸.

Concluyeron estudiantes y docentes que la experiencia permitió identificar elementos de vida que no se tienen en cuenta al momento de analizar los hechos o interpretar las normas neutras que terminan violando derechos de las mujeres, como lo expresa Facio (2002, p.2).

Una vez entendido que hay que redefinir el derecho para incluir en él al derecho judicial o justicia jurisdiccional (componente estructural), así como el acceso a la justicia, las normas creadas por la doctrina, las costumbres y otros elementos que conforman el componente político cultural, también hay que reconceptualizar tanto lo que entendemos por “acceso a la administración de justicia” como lo que entendemos por función judicial que en esta nueva postura se convierte en la creadora de una justicia jurisdiccional o “derecho judicial”.

El ejercicio ayudó a comprender los efectos de las miradas sesgadas y estereotipadas de la magistratura en la materialidad de los derechos de las mujeres. Lo anterior indica que, los

8 Diario de campo MJV. Noviembre 25 de 2014.

imaginarios en relación a las mujeres y su papel en la sociedad, permean negativamente las decisiones del profesional del derecho o de la justicia, constituyéndose en un obstáculo de acceso a la justicia que requieren servicios legales (Jaimes, 2015).

CONCLUSIONES

La Educación en derechos humanos debe ser un discurso que supere la palabra o la norma, es decir, implica reafirmarse como sujetos de derechos en relaciones horizontales e incluyentes a fin de interiorizarlos como un modelo de vida que rige el proyecto de vida y profesional del jurista.

Las estrategias no formales de educación en Derechos Humanos, aportan nuevas apuestas de cooperación y coordinación entre docentes y estudiantes que apuntan al mismo objetivo: la transformación de las miradas de lo que significa ser mujer en la sociedad sincelejana.

Las propuestas educativas en derechos humanos se facilitan mucho más desde procesos extracurriculares que impliquen la participación en igualdad de todas las personas que participan, sin importar el rol que cumpla en el campus universitario.

La educación en derechos humanos sirve para la resignificación del contenido abstracto en contenidos legales en materia de derechos de las mujeres ya que dota a estudiantes y docentes de nuevos enfoques analíticos centrados en la diferencia y la justicia social.

La Educación en DDHH facilita la reflexión de las y los estudiantes de las ciencias jurídicas en torno a las realidades humanas y sus diversos tipos de relacionamiento, especialmente aquellas que se soportan en relaciones inequitativas de poder que excluyen e impiden el acceso a la justicia social.

El análisis de las experiencias, sentires y colocaciones permite que estudiantes y docentes se reencuentren con nuevas posibilidades de discusión y nuevos discursos. La colocación en el lugar de la otra, allana el camino para la transformación y la racionalización de los hechos.

Los derechos humanos, son una categoría de análisis importante que demuestra los vacíos y fisuras de la convivencia en las aulas de clases. La educación en Derechos humanos se constituyó en la apuesta por nuevos contenidos e interpretaciones de las realidades como mujeres, como docentes, alumnas o ciudadanas que coexisten en un mismo territorio y un mismo tiempo con los otros, los hombres, a veces privilegiados por la sociedad, otras veces, castrados de sus sentimientos más humanos.

Lo cierto y valioso del ejercicio en derechos humanos al interior de la Facultad de Derecho, fue que, un grupúsculo, casi imperceptible, está construyéndose como humanas y humanos con capacidad de reconocerse para potenciar las capacidades analíticas de los alumnos y alumnas de derecho que el día de mañana deberán aplicar la norma.

Si bien se discutió sobre la feminidad y la masculinidad, se encontraron algunos caminos para reelaborar acciones que afecten los patrones culturales que perviven, que merodean como fantasmas la realidad al interior de las aulas de clases.

Para el efectivo desarrollo de la Educación en derechos humanos, se requiere que toda la institución y sus integrantes se alineen en una misma dirección, de modo que pueda afectar positivamente la conciencia colectiva, lo que incluye hacer tránsito por los sentimientos, las historias personales, resignificar contenidos de planes y programas de estudio y reinterpretar los saberes en clave de género.

Educar en derechos humanos requiere comprender que las lecturas individuales se enriquecen cuando se ponen a dialogar, cuando se reconoce la otredad. El derecho humano a la igualdad, obliga implícitamente explorar los sentimientos y los contenidos de la colectividad, principio que debería regir el actuar de los abogados y abogadas para no caer en la operatividad hermenéutica.

Hablar de derechos humanos de las mujeres, para establecer relaciones incluyentes al interior de la Facultad de derecho, implicó encontrar nuevas formas de relacionamiento, incluir estrategias no formales que fortalecieran los procesos académicos, reconociendo que la efectividad del proceso solo fue posible con la cooperación, el compromiso, la responsabilidad y la capacidad de abrirnos entre los cómplices que se aunaron a este proceso, muchos de ellos, de otras facultades o instancias administrativas de CECAR.

La única certeza al concluir este documento es que el proyecto adquirió vida propia y aunque está en ciernes, crece cada día desde las nuevas necesidades identificadas. Si bien, se avizoran pequeños cambios, su real impacto se observará en el ejercicio de la profesión, de los y las estudiantes que están expuestos a nuevas lecturas de la realidad en clave de pares y no androcéntrica.

Por el momento, solo podemos determinar que se cumplieron los objetivos del proyecto planteado cuales eran proponer una estrategia formativa en derechos humanos a la igualdad, la libertad y la no discriminación en clave de género para el mejoramiento del proceso formativo en la Facultad de Derecho de CECAR y en la que participara el mayor número de personas que componen la comunidad académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein, B. (1974). *Clasificación y enmarcación del conocimiento Educativo*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_06ens.pdf

Congreso de la Republica de Colombia (2008). Ley 1257, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones

Eizagirre, M. & Zabala, N. (s.f). *La Investigación Acción participación*. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

Facio, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal.* San José de Costa Rica: Ilanud.

Facio, A. (2002). Con los lentes de género se ve otra justicia. *El otro Derecho*, (28), 85-102. Recuperado de http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca_virtual/doctrina/30.pdf

Foucault, M. (s.f) *Cómo se ejerce el poder.* Recuperado de: <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas.* Morata.

Jaimes, M. (2015). El teatro y la educación en derechos humanos. Una estrategia para analizar la educación formal en la facultad de derecho de CECAR. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (70), 148-160.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía.* Santiago de Chile. (En línea). Consultado: (29 junio de 2013). Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=bQq94kt4P3kC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Magendzo, A. (2011). *Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos.* Santiago de Chile. Recuperado en: <http://campus.crefal.edu.mx/aulas2012/maestriaEDH/mod/resource/view.php?id=699>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Nacional de Educación de los Derechos Humanos.* Bogotá, DC: Autor.

ONU (1981). Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW), septiembre 3. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 1. Diciembre 10.

Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S079897922003000200003&script=sci_arttext

Torres, J. (2005). Currículo oculto. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=e3mpuRBbW5lC&pg=PA200&lpg=PA200&dq=basil+bernstein+y+el+currículo+oculto&source=bl&ots=JFfDzxThbe&sig=pdhUKNB-8CrE2TfvmMxyzvYZGt4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiO9Lfa4-PWAhVIPCYKHdOLCY0Q6AEIRTA#v=onepage&q=basil%20bernstein%20y%20el%20currículo%20oculto&f=false>

Cómo citar este capítulo:

Jaimes Velásquez, M. (2019). La educación no formal como estrategia para analizar el currículo. Sistematización de la experiencia en la Facultad de Derecho de CECAR. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.9-37) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O I I

La investigación en la enseñanza del derecho.

Caso: Docentes Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena (periodo 1992-2014)

Andrés Antonio Alarcón Lora¹

Resumen

Este capítulo desarrolla desde la mitología cualitativa, una sinopsis de la investigación doctoral del autor, que presentó para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA. En la misma se estudia en profundidad, cómo en las prácticas docentes se hace necesario e indispensable, utilizar la investigación como herramienta didáctica, para la enseñanza del derecho y la formación de futuros abogados, contextualizados con las exigencias del mundo actual; sobre todo con capacidad de solución de problemas de su entorno social.

Palabras clave: Investigación, enseñanza del derecho, didáctica, formación investigativa.

Abstract

The present paper develops from the qualitative mythology, a synopsis of the doctoral research of the author, that I present to choose the

1 Docente investigador de la Universidad de Cartagena, PHD en Ciencias de la educación, Magíster en Derecho Universidad del Norte, Especialista en Derecho Comercial Universidad Externado de Colombia. Decente en pregrado y Posgrados Universidades de Cartagena, Universidad del Magdalena Universidad Javerina, Universidad del Norte, Universidad Santo Tomás Bucaramanga. CECAR entre otras.

title of Doctor in Sciences of the Education. RUDECOLOMBIA. In the same it is studied in depth, as in the teaching practices it becomes necessary and indispensable, to use the research as a didactic tool, for the teaching of the law and the formation of future lawyers, contextualized with the exigencies of the present world; Especially with the ability to solve problems in their social environment.

Keywords: Research, teaching law, didactics, research training.

INTRODUCCIÓN

En el proyecto de investigación se contó con los aportes de Marcos De León Jaramillo y Hector Osvaldo Varela Contreras, mis más sinceros agradecimientos.

Es importante en este apartado, realizar una adecuada descripción de cómo se aborda el problema de investigación, con el objeto de dar una mayor claridad, a las perspectivas desde donde se trabaja, no solo la formulación del problema, sino además las hipótesis que sustentarán el proceso investigativo mismo.

Sobre este particular, es bueno realizar la diferenciación que existe entre enseñar a investigar y hacer investigación, maleando, como señala el Dr. Bernardo Restrepo Gómez, estos objetivos de la Universidad frente a la Universidad.

Esta situación obliga a ubicarse en una de las clasificaciones de la investigación. En el área jurídica, cual es la Investigación formativa, entendida como una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo; y la investigación científica, la cual constituye un verdadero aporte al desarrollo de las ciencias naturales y sociales (Parra Moreno, 2004). La primera mas

ligada al pregrado en universidades meramente profesionalistas; y la segunda, a la maestría y al doctorado, y preferida por las universidades que enfatizan su esquema académico en el componente investigativo (Restrepo Gómez, 2003).

Pero surge la necesidad de llenar ese vacío que tiene en la práctica, la descontextualización que tiene el abogado egresado de los programas de derecho, en muchos temas, con los problemas que emergen del entorno en el cual va a desempeñarse como operador jurídico.

Por ello la articulación de la investigación, como proceso generador de conocimiento y solucionador de problemas, con los procesos de formación profesional que se desarrollan en la Universidad (Parra Moreno, 2004); convirtiéndose este binomio, en una verdadera herramienta didáctica, que sirva de estrategia para el desarrollo del Currículo Universitario.

Teniendo en cuenta, que en los disciplinarios jurídicos, el docente no está formado para enseñar el derecho a través de la investigación, este fenómeno por sí mismo, constituye una tensión y tal como se fundamenta, el problema científico, es la expresión coherente y formalizada de una contradicción científica que se suscita ante la ausencia de conocimiento que imposibilita explicar un determinado fenómeno, mencionado por Bunge (Villabella Armengol, 2007).

Se han visto cambios trascendentales para la actualización del marco curricular en diversas áreas, la inclusión de las nuevas

tecnologías, la didáctica, el manejo del discurso, e incluso componentes transversales como el de la investigación, que ha cobrado importancia como reflejo de las necesidades de los profesionales, y conforme a lo dispuesto por la Constitución política de Colombia de 1991, y la Ley 30 de 1992.

La investigación, bien lo dicen las normas internacionales y la ley (que se desarrollará más adelante), corresponde a uno de los elementos esenciales de la educación, de la construcción de un país y de la formación de los profesionales de un futuro, por ello la Universidad de Cartagena y su Programa de Derecho, agregan este componente a sus ejes misionales.

Atendiendo lo anterior, se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo incorporan los docentes del Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena la formación investigativa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

Hoy los abogados ejercen su labor como profesionales de las ciencias jurídicas de manera desligada a como estos fueron formados en las facultades de Derecho, se incluyen al ejercicio del derecho, el uso de las Tecnologías de la información y comunicación –Tic–, el bilingüismo y un mercado globalizado e internacional; los puntos que anteriormente se mencionan, al igual que la investigación científica, jurídica y sociojurídica, muestran una evolución constante, en la que algunas universidades colombianas y sus programas de Derecho se han quedado atrás.

En Colombia se han visto cambios trascendentales en los últimos años –la Carta Política de 1991 es una de las más nuevas en el mundo–; el conflicto interno (proceso de paz); la política exterior –rupturas y reconciliaciones con países vecinos–, el comercio exterior, y Tratados de Libre Comercio –TLC–; los avances tecnológicos, el uso de dispositivos electrónicos de comunicación y la búsqueda de información en la web, rezagando a los libros impresos; pero en cuanto a la educación superior pública en Colombia, y más en la enseñanza del derecho, aún hay mucho por hacer.

A partir de la Constitución Política de 1991, Colombia se sumó a la lucha por una educación pública, dando oportunidad al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política, Art. 67, 1991), la referida Carta Magna, apuesta a la educación superior y a la investigación como un derecho fundamental, a diferencia de lo que presentaba la Constitución Política de 1886, en la que se relacionaba la educación con la religión católica y mencionada apenas en su artículo 41, diciendo: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión Católica. (...)” (Poder ejecutivo nacional, 1886), para el año en que esa Constitución fue promulgada debió articularse la educación con la investigación y no con la religión; se ha demostrado que durante años la religión se aparta de los avances científicos, la innovación y el descubrimiento científico de la verdad. Es por ello que, la actual Constitución, en la esfera del bloque de constitucionalidad, permite no solo la libertad para la educación y su acceso, sino también

la categorización del derecho a la educación como derecho fundamental.

Al promulgarse la nueva Constitución se dio inicio la creación de múltiples arreglos legislativos, entre los que se incluye la norma más importante para la educación superior, la Ley 30 de 28 de diciembre de 1992, en la que además de organizar el servicio público de la educación superior, establece una norma marco para la enseñanza en las universidades; se habla de educación de calidad (artículo 6, literal c), los sistemas de acreditación y calidad creados posteriormente CESU –Consejo Superior Universidades Estatales–, SACES –Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior–, y CNA –Consejo Nacional de Acreditación–, sobre los programas académicos, el régimen estudiantil, entre otros. Por ello, teniendo en cuenta el hito que marca esta normativa en la enseñanza del derecho en las instituciones de educación superior, se ha tomado el marco temporal referencial de nuestra investigación de 22 años a partir de la expedición de esta ley.

Es necesario dejar claro, que los aspectos normativos que incluyen la investigación dentro de los planes de estudio y currículos (tanto visibles como ocultos²), corresponden a una parte de los resultados del presente estudio, pues nuestro resultado final es detectar la inmersión y el impacto de la

2 Según el profesor Ángel Díaz Barriga, Currículo oculto: Es aquel que muestra los resultados de la interacción escolar, no previstos de manera institucional, y que guarda estrecha relación con los valores y actitudes de los estudiantes. Por el contrario, el currículo visible es explícito en el plan de estudio; y, el currículo visible es el que se proyecta de acuerdo a los objetivos institucionales del respectivo programa (Díaz Barriga, 2005)

investigación en la enseñanza en el Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena desde el año 1992 hasta el año 2014, desde la perspectiva docente; se espera así mismo incluir en este trabajo a través de encuestas cuantitativas cerradas a docentes (no más de 21 docentes) en tres categorías: Primera categoría: Docentes que se encuentren vinculados exclusivamente a la Universidad de Cartagena y su Programa de Derecho desde ese entonces; segunda categoría: estudiantes egresados y graduados de esas aulas y que hoy son docentes; y como tercera categoría: otros docentes que incluyen en su vida profesional el ejercicio del derecho; intentando abarcar transversalmente con estas tres categorías los cambios generacionales en las aulas y en la academia.

En la búsqueda de mayor interés por el área investigativa, en el programa de Derecho de la Universidad de Cartagena, se favorecería la participación de estudiantes y docentes en eventos académicos a nivel regional, nacional e internacional, no solo como asistentes sino, principalmente, como ponentes. Por lo cual desde el Departamento de Investigaciones Científicas de este programa, se espera un cambio de actitud tanto del cuerpo directivo, pasando por el área administrativa, del cuerpo docente, y asimismo de los estudiantes; y la consecuente producción científica evidenciada en publicaciones, que otorguen la debida visibilidad ante la comunidad académica internacional.

De lograrse una mejor cualificación investigativa de los estudiantes en formación, se permitiría asegurar que, una vez

egresados del programa, ellos tengan ventaja competitiva al momento de postularse para cargos docentes-investigadores en cualquiera de los programas de derecho locales, regionales o nacionales en institución de educación superior; con lo que se alcanzaría el liderazgo en este campo y se consolidarían propuestas de red interinstitucional de colaboración investigativa.

OBJETIVOS

General

Analizar los cambios en la enseñanza del Derecho, con la inclusión del componente investigativo en los planes de estudio del Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena entre los años 1992 y 2014

Específicos

- Estudiar la regulación y los cambios normativos nacionales e institucionales para la inclusión de un componente investigativo de los planes de estudios desarrollados en el Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena entre los años 1992 y 2014.
- Identificar las directrices institucionales actuales de la investigación como componente para la formación de abogados, en el plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de Cartagena.

- Determinar en el quehacer diario, el papel desempeñado por los docentes para fortalecer la formación investigativa en el Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena.
- Evidenciar los cambios en el Programa de Derecho por propuestas relacionadas con la investigación.

HIPÓTESIS

De la hipótesis se puede decir que es una afirmación especulativa que se emite antes de abordar la solución de un problema. Según el diccionario de la Real Academia española de la Lengua, Hipótesis: (del latín *hypothēsis*), Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia (Real Academia Española de la Lengua, 2015).

En el presente caso, se trata de un problema de investigación que hace parte de las ciencias sociales de la educación y del derecho; y teniendo en cuenta el conocimiento previo que se tiene sobre dicho problema, se procede a plantear las siguientes premisas:

- H1. Los docentes del Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena actualmente forman a sus estudiantes en investigación
- H1.1. Los abogados y docentes adscritos al Programa de Derecho muestran con claridad a sus estudiantes la necesidad de la investigación en la práctica profesional, por su futuro rol como operador jurídico en la sociedad

colombiana y dentro de las exigencias de un mundo globalizado

- H1.2. Guiados por sus docentes, los estudiantes realizan prácticas en investigación, mediante la construcción de textos investigativos, el rastreo de sentencias, la resolución de casos en clase y otras estrategias pedagógicas y dinámicas; foros, seminarios y trabajos grupales dentro y fuera del aula de clase.

METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó para el desarrollo de esta investigación está basada en un modelo de corte cualitativo, con desarrollo descriptivo y análisis de datos; lógica descriptiva, por cuanto existe la intención de detallar el papel que cumple la investigación en la formación de abogados y a su vez, medir las variables que lo determinan. Por ello en cuanto al diseño de investigación, utilizado para este estudio, ha sido no experimental, transversal y correlacional.

Las variables de análisis son:

- Sexo
- Forma de contratación
- Número de años de experiencia
- Si han trabajado investigación formativa

Las categorías de análisis:

- Investigación

- Conceptos profesionales del Derecho
- Didáctica

En concordancia con lo anteriormente expuesto, para efectos de esta investigación se contemplará como técnica de recolección de información, por una parte la **entrevista abierta a profundidad**, que sin duda presenta una característica bien definida: iniciar con preguntas abiertas sobre el tema de investigación, que generen otras preguntas específicas de acuerdo al desarrollo de la entrevista, con el fin de tener mayor profundidad en la perspectiva que tienen los entrevistados sobre el objeto de estudio. Y por otra parte se realizó rastreo y revisión de documentos, definiéndose documento como un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe independientemente de la acción del investigador, que se presenta en forma escrita y que permite fundamentalmente el estudio del pasado.

REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

En primer lugar, es importante reconocer que esta teoría, de acuerdo a sus características, se encuentra inmersa dentro de lo que se conoce como Investigación cualitativa, características que vienen dadas de una parte, porque los investigadores toman como centro de su atención el conocer las vivencias y los antecedentes en su contexto natural de tal forma que pueda haber un espacio para que manifiesten sus particularidades. Al respecto manifiesta Flick, que: “los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo

y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable” (FLICK, 2012). De esto se colige que hacen parte de la investigación tanto las reflexiones como las subjetividades del investigador, las que se documentan y validan para su posterior análisis. De acá se rescate que son precisamente los valores de esas impresiones del investigador las que conectan a la investigación cualitativa con la Teoría Fundada.

Desde sus inicios en el tema, los principales autores de esta Teoría, previamente mencionados, tenían como propósito generar una teoría que explicara las relaciones inmersas en una realidad determinada. Es así cómo a través de lo que ellos denominan: la codificación, el muestreo teórico y un balanceo comparativo permanente de la información obtenida, se logra la saturación en los datos. La teoría fundamentada, entonces, permite dar explicación a las relaciones existentes entre dos o más categorías de una realidad que se observa. Estos autores pensaron en configurarla como una teoría básica que les sirviera de apoyo a los investigadores cualitativos para respaldar las investigaciones que adelantasen en el campo en que operan. De esta manera, desde la perspectiva de Giraldo (2011), la teoría fundamentada es capaz de proporcionar teorías, conceptos, hipótesis partiendo en forma directa de los datos y no de marcos teóricos ya establecidos con anticipación.

Del mismo modo, Glaser (1992), comprende la Teoría Fundamentada como una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos,

sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio.

Es así, como la teoría fundamentada despliega un conjunto de fases que, mediante el inductivismo como método científico, produce una teoría que le da explicación a un fenómeno particular estudiado. En ese orden de ideas, lo conceptualizado y su relación con los datos de donde proviene, son valorados constantemente hasta que se logre terminar el estudio. Los fundadores de esta Teoría, garantizan que esta reúne todos los criterios para que se le otorgue el estatus de investigación científica rigurosa, siempre y cuando la ejecución se haya llevado a cabo de manera idónea.

Desde la revisión de la implementación de esta metodología, podemos definir tres grandes fases desde las cuales están comúnmente los diseños metodológicos en referencia, a saber: el muestreo teórico, el método de comparación constante y la formulación de nueva teoría partiendo de los datos analizados en la investigación.

CONSIDERACIONES SOBRE EL PLANTEAMIENTO TEÓRICO Y LA TEORÍA SUSTANTIVA

La teoría generada con el presente estudio denota la importancia de la condición de docente e investigador que debe ostentar el profesional del derecho con vocación académica

y que esto facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje en la conducción de sus estudiantes hacia un perfil profesional investigativo.

Esta investigación surge desde la necesidad de mejorar el proceso educativo, incorporando el componente investigativo en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Derecho y que esta dinámica trascienda en el estudiante, perfilándolo profesionalmente hacia el ámbito académico, investigativo.

El interés por el estudio de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Cartagena, viene dado por el entendido de que a la formación de abogados tradicionalmente se le asocia a las clases magistrales. Aunque, actualmente, se observa una marcada tendencia hacia la incorporación de la investigación científica, en el proceso metodológico de la enseñanza por parte de las instituciones y también por iniciativa de los docentes.

En desarrollo de la presente investigación se pudo encontrar, sintetizando diversos estudios, que la enseñanza es entendida como una actividad causante de interrelaciones, en el sentido de que promueve la inteligencia socio-afectiva y actitudes singulares, a la vez promotora de valores como la tolerancia y solidaridad y que se apoya en un estilo de organización que facilita la plena participación de los individuos. Con un enfoque de enseñanza de esta naturaleza, se socializa con la suficiente empatía, valoración y comunidad, así que resultan

amplios los estilos docentes en el compromiso generador del saber, conscientes de la diversidad y pluralidad cultural que caracteriza a las instituciones educativas contemporáneas.

Es por esto que la teoría de la comunicación aporta los conocimientos y la modalidad de respuesta más ajustada entre los intervinientes para que tenga lugar aquella, dado que su colaboración no se lleva a cabo sin el acto comunicativo.

Por tanto, la tarea de enseñar requiere el conocimiento previo de alguna de las teorías comunicativas, en la que se hace uso de la reflexión y de la empatía, por constituirse en el eje principal de su desarrollo y entiende la práctica docente como un trabajo socio-comunicativo deliberado que despliega una instrucción formativa y sienta las bases de los valores humanos para una nueva interculturalidad.

Todo humano es por naturaleza observador. La curiosidad por comprender cómo y cuándo se debe hacer, es consecuencia de la educación, entendida esta como una necesidad natural y como una virtud imprescindible para poder lograr la investigación. De acá surge que la correcta formulación de cuestionamientos se concreta teniendo claro lo que se estudia e identificando hábilmente los vacíos por llenar, haciendo supuestos lógicos y examinando de manera crítica, alcanzando a establecer las posibles respuestas al problema identificado.

La actividad de investigar, debe apuntar siempre a la búsqueda del conocimiento. De esta forma, los docentes tanto en su rol investigativo como en el docente, deben tener plena convicción

de lo acá planteado, porque así se conduce la experiencia de aportar soluciones solventes a las exigencias de la realidad circundante.

La investigación jurídica, que realizaba el docente o académico en épocas antiguas, como forma de reciclar los conocimientos, prácticamente estaba reducida a un estudio meramente descriptivo de datos obtenidos en las normas, en la escasa doctrina y en la jurisprudencia de los tribunales; lo que reiteradamente entregaba en sus clases (Álvarez, 2011).

La formación docente con carácter disciplinar, se refiere a un contexto determinado que permita el poder incluir a la investigación como el eje transversal en la formación de los estudiantes, pero con la previa formación del docente en la investigación. De esta forma, la Investigación formativa se logra en el aula, al implementar la enseñanza de la investigación en el Programa de Derecho, instaurándose como un modelo pedagógico estructurado, en donde la relación maestro-estudiante se hace partícipe activamente en una dialéctica generadora de nuevo conocimiento.

Según (Restrepo Gómez, 2001) la investigación formativa es un “tema-problema pedagógico”, que se refiere en concreto al papel que debe cumplir la investigación en el aprendizaje de habilidades y que brinda los insumos para lo que será en el futuro la investigación en sentido estricto en las universidades, razón por la cual estas deben orientar sus esfuerzos hacia la formación de sus profesores y la vinculación de personal

con formación doctoral que promuevan la investigación en su interior.

En este sentido la labor docente es de gran importancia porque no solo debe ser una persona que transmite conocimientos en torno a un saber específico, en palabras de Piragauta, Prieto, & Barrero (2013) se debe avanzar, indagar e investigar para, de esta forma, adquirir nuevos conocimientos que permitan enriquecer y avanzar hacia la construcción del aprendizaje.

De igual forma, el trabajo autónomo crea una vía complementaria de acceso al nuevo conocimiento, mediante el desarrollo del pensamiento, al inmersar a los estudiantes en una situación problémica específica y recrear en sí mismos su solución. Dentro del proceso de aprendizaje, la motivación se constituye como un elemento determinante para la enseñanza, es a través de esta que se puede “conseguir que los alumnos se esfuercen por aprender y no solo por aprobar” (Tapia, 2011).

implementar modelos de academia que incorporen en su esquema principal a la investigación como eje primordial para la enseñanza y el aprendizaje de las varias disciplinas, profesiones, artes u oficios, es darle a la academia el valor de servir al estudiante, en la proporción en que más que querer a darle prioridad y atención a una clase magistral en un salón de clases, el alumno buscará alimentar sus propios puntos de vista teniendo como principal objetivo al origen de los conceptos y viviendo de manera activa su proceso de aprendizaje.

Atendiendo de manera particular al estudio y enseñanza de las ciencias jurídicas, es necesario tener presente que sus sujetos actores son quienes estarán afrontando al proceso de creación, implementación y hermenéutica de las normas que regirán sobre la comunidad en general y precisamente son estos mismos sujetos los que tomarán el mando en ámbitos como el político y administración pública, quienes buscarán el desarrollo económico y social de su Nación; en tal sentido se requiere dar su lugar al estudio del Derecho delineando el interés general y la importancia que posee, esto con el fin de utilizar un modelo de enseñanza que colabore en la estructuración teórico-científica y pragmática de los conceptos estudiados de manera institucional.

Tenemos que valorar que la investigación en la disciplina jurídica, significa la instauración de más que un simple modelo de educación. La puesta en marcha y el desarrollo cada vez más fortalecido de la modalidad de estudio a distancia o también conocido como semi-presencial, podemos denotar que el proceso de consecución y asimilación de nuevos conocimientos con base en resultados, es en gran medida un compromiso preferente del alumno; ya que en este estadio, el papel docente se ve cada vez más venido a menos, lo cual no significa que no haya una formación de buena calidad, por el contrario se estimula las capacidades del estudiante y se guía para lograr la transmisión de conocimiento, sin ser esto el método más prolijo para la formación de profesionales de buen nivel, pero sí se logran resultados muy satisfactorios.

Este debate teórico es muy importante, porque permite realizar un contraste, para observar cómo la teoría sustantiva emergente, se ha nutrido en su estructuración de diversos elementos incluidos en el marco teórico de esta investigación.

El eje fundamental, desde el punto de vista constitucional, con la regulación normativa que consagra el derecho a la educación, se puede observar todo un desarrollo filosófico, teórico y conceptual, que encierra los derechos fundamentales que se integran en el proceso educativo, siendo sin duda el escenario lógico en que se debe mover el docente como actor; más aún los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cartagena, por encontrarse sumergidos en una transformación de sus pasantes pedagógicas para ejercer mejor como tutor.

Así mismo, hubo la necesidad que convergieran las diversas teorías planteadas en la investigación de ciencias sociales, en educación y en ciencias jurídicas; no solo por la Universalidad que integran en la construcción del conocimiento, sino también por la armonía que ello implica para que los docentes actores principales del objeto de estudio, deben ser factores de permanencia en la actualización y modernización de la relación enseñanza-aprendizaje sea eficiente.

Es evidente, que la comunicación con fundamento esencial de la acción comunicativa, se hace indispensable para analizar, mejorar y transformar el proceso de enseñanza, por ello la teoría socio-comunicativa de la enseñanza, fue fundamental, en este recorrido de construcción teórica, no solo desde la perspectiva

fundamentalista, además de lo anterior, porque la misma exige interacción estrecha entre el subsistema político institucional para fomento de la investigación, con el subsistema de prácticas pedagógicas y por ende con el de educarse en investigación, para que producto de toda esa sinergia se dé la transformación de las prácticas pedagógicas producto de utilizar la investigación como herramientas didáctica.

En este último estudio, donde cada uno de los elementos, formas, contextos y aspectos relacionados a él como lo hace (didáctica) generador de un abogado contemporáneo contextualizado con las soluciones de su entorno.

Los enfoques de enseñanza, desarrollados teóricamente, no son más que el producto ineludible de la autonomía de la voluntad, que se materializa con la libertad de Cátedra, obviamente la misma no solo está limitada por los cánones del plan de estudio y de todo el desarrollo de la malla curricular, tanto la expresa como la oculta, comprobando la naturaleza del currículo como factor de desarrollo en toda su extensión.

La mejora en las prácticas pedagógicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Cartagena, objeto de nuestro estudio, desde la perspectiva de la implementación de la formación investigativa, son el resultado indiscutible de metodologías alternativas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la clase práctica; herramientas didácticas novedosas para la formación de abogados idóneos y competentes para ser operadores jurídicos del presente y del mañana

Teniendo en cuenta el recorrido bibliográfico realizado con anterioridad, es evidente el cambio que se ha generado en la metodología utilizada en la enseñanza del Derecho para la formación de abogados, en la medida en que, según las investigaciones analizadas tiempo atrás, la enseñanza del Derecho se fundamentaba en clases magistrales donde el docente suministraba unos conocimientos a estudiantes que cumplían un papel pasivo, solo recibían una información determinada para ponerla en práctica posteriormente. En los momentos actuales la educación ha venido implementando un nuevo recurso para la calidad del aprendizaje de los educandos, la puesta en marcha de la investigación como eje central en la formación de profesionales. En el caso específico del Derecho, la investigación formativa cobra gran importancia debido a que antiguamente el abogado era reconocido por su habilidad y capacidad para resolver un caso específico, sin embargo, al momento de considerar el mismo como fenómeno social, por la gran influencia de este, en el funcionamiento de la sociedad no era igual el mismo efecto.

Siendo así, el nuevo operador del Derecho no contaba con las herramientas que le generaran las habilidades para investigarlo desde esa perspectiva; lo cual, impedía la creación de nuevos conocimientos o teorías por parte del profesional. Con la implementación de currículos en los cuales la investigación permea todas sus aristas, emergiendo allí la transversalidad que caracteriza los modernos planes de estudio, se logra que el abogado reflexione críticamente sobre un fenómeno social y genere conocimiento en torno a este, dando como resultado

la reflexión constante por parte del estudiante respecto a su disciplina, cumpliendo así, un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la formación de abogados debe estar estrechamente ligada a la dualidad enseñanza-investigación, la cual orienta la enseñanza del Derecho y permite darle un nuevo significado al profesional de esta disciplina y exige a los docentes realizar un viraje a su didáctica para que se contextualicen los conocimientos, obteniendo un profesional en Derecho que aporte a la superación de problemáticas sociales, a la transformación social y cultural de su entorno.

En esta tarea las universidades cumplen un papel fundamental, ya que, deben proponer currículos que busquen formar abogados con competencias investigativas que superen al profesional tradicional y sean capaces de reflexionar críticamente sobre el papel social que cumplen en un grupo determinado, los docentes, los investigadores y al programa de Derecho les corresponde articular la investigación jurídica con la sociedad³, ya que es indiscutible que la ciencia deba estudiar y resolver problemas, es decir, orientarse al desarrollo social, cultural y económico.

En ocasiones resulta imposible determinar los cambios positivos que pudieran producir a nivel institucional, docente y

3 Al respecto Giraldo (Los supuestos teóricos de la investigación sociojurídica, 2011), la investigación sociojurídica es (...) “el conjunto de supuestos epistemológicos e instrumentos metodológicos que se deben utilizar para formular el derecho a partir de una concepción fáctica del mismo”.

estudiantil las modificaciones sobre la enseñanza del Derecho; con esta investigación además de presentar un primer antecedente frente a la Universidad de Cartagena, se medirá el impacto de la didáctica de los docentes del Programa de Derecho, para la enseñanza y aplicación de la investigación en la solución de los problemas sociales que se le planteen a los futuros abogados.

El Proyecto Educativo del Programa – PEP declara en su Fundamento Pedagógico que hay una “plena articulación entre la investigación y el currículo (p.20) y en la Introducción manifiesta “la plena articulación entre investigación y currículo a partir de los Cursos Libres de Profundización y principalmente un estimado del número de materias que semestralmente cursan los estudiantes”. De igual manera, se lee en el documento referenciado que la formación que se brinda a los estudiantes es integral y se menciona que los “resultados de las investigaciones orientadas por el paradigma constructivista obliga a un cambio necesario en la definición de lo que el maestro es y hace. De este modo, resulta anacrónica la representación tradicional del docente que cumple la función institucional de dictar clases y de ser un transmisor de conocimientos”.

Es importante señalar que existe una diferencia entre investigación formativa y la investigación científica. La investigación formativa es la que debe permear el currículo de un programa de formación, el cual debe integrar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación como partes de un todo, es decir de un mismo proceso académico. Esto permite inferir que el

docente debe tener herramientas para formar a su estudiante con unas competencias que le permitan pensar, preguntarse, argumentar para que a partir de unos conocimientos preexistentes pueda construir nuevos saberes. A partir de allí, el currículo debe permitir que los docentes y estudiantes, en los diferentes cursos, puedan conectar lo propio de la disciplina con sus experiencias de vida, en lo cual interviene la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Esto de manera lógica, permite una formación de calidad, ya que lo convierte en un aprendizaje que tiene en cuenta el contexto, que parte de intereses de los estudiantes, que le da cabida a la investigación como herramienta para indagar, razonar, interpretar y llegar a nuevos constructos, que desde los postulados de Vigotsky, es llevar a los estudiantes a la “zona de desarrollo próximo – ZDP”.

Es necesario fortalecer lo anterior, con lo expuesto por Restrepo con relación a la investigación formativa, que a diferencia de la investigación científica, debe estar presente en los pregrados:

El tema de la denominada investigación formativa en la educación superior es un tema-problema pedagógico. Aborda, en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva o también el denominado aprendizaje por descubrimiento. Por tratarse de un problema pedagógico y didáctico es menester

iniciar su estudio desde las estrategias de enseñanza, ya que su presencia es consustancial, como ya se sugirió, a una de las grandes vertientes o estrategias de enseñanza: la de aprendizaje por descubrimiento y construcción.

Lo anterior, permite ver con claridad que el docente, desde su práctica pedagógica, debe abordar los temas a desarrollar con sus estudiantes desde un punto de vista investigativo, es él el llamado a desarrollar estas competencias en ellos; por lo tanto, si el profesor no las tiene esta formación no podrá desarrollarlas en sus alumnos.

Desde la labor docente y desde la universalidad es un reto desmitificar la investigación y ante todo contribuir a la formación de un individuo crítico, creativo y autónomo que interactúe con la sociedad, capaz de aportar desde su espíritu emprendedor la construcción de región a partir de la transformación creativa de la realidad local, regional y nacional. Capaz de interpretar la evolución histórica de la sociedad resolviendo la problemática del presente; aplicando razonamientos lógicos para la resolución de problemas tecnológicos que finalmente ayuden a lograr a transformar el contexto y generar desde su proyecto de vida una nueva cultura investigativa que fortalezca el entorno social.

Al finalizar esta investigación, se obtuvo como resultado del estudio, unas conclusiones que de manera propositiva recogen los cambios surtidos que se han generado en la temporalidad propuesta en el proyecto en el programa de Derecho en el campo de la investigación y que dio como resultado una

teoría que permite visionar el plan de mejoras para el óptimo abordaje dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje para la formación de abogados que necesita la sociedad.

En resumen se podría decir, que lo planteado por el investigador no es ajeno a lo señalado por otros autores del derecho y de otras disciplinas pero que tiene sus particularidades y características propias, por sus propios hallazgos y su relación con el entorno.

Las diferentes posturas de investigaciones similares, validan lo encontrado en la Teoría Sustantiva, aunque tengan dimensiones y posturas filosóficas distantes.

Se propone entonces, desde los resultados de esta tesis doctoral y desde la nueva teoría sustantiva que surgió de este estudio, que el currículo debe velar porque la investigación formativa como competencia a desarrollar esté presente en todos los cursos del plan de estudio, no solo en los dos que se encuentran en estos momentos, si no que surja y se desarrolle una cultura investigativa en el programa, para lo cual se debe asegurar que los profesores también estén formados en investigación y hagan de su práctica una cultura investigativa.

CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación, se obtuvo como resultado del estudio, unas conclusiones que de manera propositiva recogen los cambios surtidos que se han generado en la temporalidad propuesta en el proyecto en el Programa de Derecho en

el campo de la investigación y que dio como resultado una teoría que permite visionar el plan de mejoras para el óptimo abordaje dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje para la formación de abogados que necesita la sociedad.

En resumen se podría decir, que lo planteado por el investigador no es ajeno a lo señalado por otros autores del derecho y de otras disciplinas pero que tiene sus particularidades y características propias, por sus propios hallazgos y su relación con el entorno.

Las diferentes posturas de investigaciones similares, validan lo encontrado en la Teoría Sustantiva, aunque tengan dimensiones y posturas filosóficas distantes.

Se propone entonces, desde los resultados de esta tesis doctoral y desde la nueva teoría sustantiva que surgió de este estudio, que el currículo debe velar porque la investigación formativa como competencia a desarrollar esté presente en todos los cursos del plan de estudio, no solo en los dos que se encuentran en estos momentos, si no que surja y se desarrolle una cultura investigativa en el programa, para lo cual se debe asegurar que los profesores también estén formados en investigación y hagan de su práctica una cultura investigativa. Para finalizar se destacan los siguientes aspectos:

1. Emergió la Teoría Sustantiva. Las políticas institucionales en investigación y la capacitación de los docentes en este campo, son determinantes para buenas prácticas pedagógicas: Esta se caracteriza por

contener tres elementos fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho que son: formación docente en investigación, políticas institucionales de Fomento a la investigación y Prácticas Pedagógicas. La teoría en el resultado de la experiencia de los docentes al estar inmerso en este universo.

2. La investigación permite acceder al conocimiento de forma veraz propiciando el cambio en la metodología y didáctica, para favorecer el perfil de docentes y estudiantes en la universidad.
3. La nueva didáctica, genera transformaciones y ofrece beneficios para el Programa de Derecho y el Alma Máter en general, porque crea un mejor perfil del potencial cognitivo para la disciplina jurídica.
4. La implementación en la enseñanza de la investigación en el Programa de Derecho instaura un modelo pedagógico interestructurante, donde maestro-estudiante participa activamente en una dialéctica de construcción del conocimiento.
5. Se crea a partir de estas prácticas, el acceso al conocimiento a través del desarrollo del pensamiento, al intervenir en una situación problémica (enseñanza basada en problemas).
6. El contexto es determinante para incluir la investigación como eje transversal en la formación del estudiante, siendo el docente un facilitador no solo para ello, sino además un forjador activo de los nuevos currículos.

7. La reforma al modelo pedagógico, condicionado por el cambio de legislación, los nuevos paradigmas y enfoques pedagógicos, en el contexto académico, generan un impacto positivo del perfil profesional.
8. La enseñanza, con un método poco estandarizado o por exigencias del contexto, generan la necesidad de formación de los docentes en investigación, para una adecuada intervención social de calidad y obtener mediante unificación de políticas y criterios, acreditaciones de alta calidad institucional del orden nacional e internacional.
9. Dentro de las limitaciones que tuvo la investigación, estuvo la imposibilidad de obtener toda la información, por cuanto algunos docentes, no brindaron su aceptación y/o estuvieron reticentes a ser parte activa (actores) del proceso, por lo que no se pudo acceder a la totalidad de la muestra; sin embargo el rango obtenido valida científicamente la misma.
10. Se puede evidenciar, que la Teoría Sustantiva, es el resultado final de la investigación y desde el punto de vista metodológico, llenará el vacío existente en el proceso de formación referente a la necesidad de generar la cultura investigativa, a partir del quehacer de los docentes del programa de Derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, L., Montes, A. y Múnera, L. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Revista Ciencia y Saber*. Edición 7a.

- Alarcón, A. (1992-2014). La investigación en la enseñanza del Derecho Caso programa de Derecho de la Universidad de Cartagena. Periodo. RUDECOLOMBIA CADE Universidad de Cartagena.
- Cuñat, R. (2008). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de Creación de Empresas. *Decisiones Globales*, 1-13.
- Dantas, C. Leite, J. y Lima, S. (2003). Teoría fundamentada en los datos - aspectos conceptuales. *Revista Latino-am Enfermagem*.
- Díaz, L. (2009). *Trascender en un "vínculo especial" de cuidado: el paso de lo evidente a lo intangible*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, A., Pérez, A. & Andreu, J. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como Técnica de Análisis Cualitativo*. Madrid: CIS.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial - Actualidad y Nuevas Tendencias*, 79-86.
- Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley, Ca: Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative analysis*. New Jersey: Aldine Transaccion.

Hernández, M. (2014). La Investigación Cualitativa a través de Entrevistas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18.

Moreira, P. y Dupas, G. (2003). Significado de saúde e de doença na percepção da criança. *Rev Latino-am Enfermagem*. 6(11), 757-62. novembro/dezembro.

Salazar, A. (2012). El contexto quirúrgico transoperatorio. *Investigación Educación y Enfermería*, 9.

Santos, S. y Nóbrega, M. (2002). A Grounded Theory como alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. *Rev Bras Enferm*, 5(55), 575-9, setembro/outubro.

Santos, S. y Nóbrega, M. (2004). A busca da interação teoria e prática no sistema de informação em enfermagem - enfoque na teoria fundamentada nos dados. *Rev Latino-am Enfermagem*, 3(12): 460-8.

Stern, P. (1994). *Eroging Grounded Theory*. En U. de Antioquia, *Teoría Fundada: Arte o Ciencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín (Colombia): Editorial Universidad de Antioquia.

Cómo citar este capítulo:

Alarcón Lora, A. A. (2019). La investigación en la enseñanza del derecho. Caso: Docentes Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena (periodo 1992-2014). En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.39-69) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar

C A P Í T U L O I I I

La estrategia pedagógica del juicio simulado en la formación del estudiante de Derecho

Claudia del Carmen Llinás Torres¹
David de Jesús Aníbal Guerra²

Sumario

i) Resumen-palabras claves; ii) Abstrac-Keywords; iii) Planteamiento del Problema; iv) Pregunta problema; v) Justificación; vi) Objetivos; vii) Metodología; viii) Avances; ix) Referencias

Resumen

Este capítulo expone a toda la comunidad académica y al público en general, los avances de la propuesta de investigación que tiene por objeto explicar cómo favorece la estrategia pedagógica del juicio simulado en la formación del estudiante de derecho, desde la

-
- 1 Investigadores: Dra. Claudia del Carmen Llinás Torres y Dr. David de Jesús Aníbal Guerra. Proyecto de investigación en curso con resultado de avance. Entidad financiadora: Universidad Simón Bolívar, año de inicio 2017. Abogada egresada de la Universidad del Atlántico; Máster en Derecho Administrativo de la Universidad Simón Bolívar, Doctorando en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Docente de la Universidad Simón Bolívar, calle 59 # 59-02, Barranquilla, Colombia. cllinas5@unisimonbolivar.edu.co
 - 2 Abogado egresado de la Universidad Simón Bolívar; Especialista en Derechos Humanos de la Escuela Superior de Administración Pública de Bogotá, Máster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica de la Universidad Alcalá de Henares de Madrid; Doctorando en Ciencias Políticas de la Universidad Rafael Belloso Chacín, Docente de la Universidad Simón Bolívar, calle 59 # 59-02, Barranquilla, Colombia. danibal@unisimonbolivar.edu.co

experiencia vivida por estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena y la Corporación Americana de la Costa.

Para tal efecto, la investigación se desarrolla mediante la aplicación del enfoque cualitativo, el método inductivo y el paradigma socio crítico. El diseño de la investigación de acuerdo al enfoque empleado es el fenomenológico y, para ello, las técnicas de recolección de datos a emplear son: la observación, la entrevista y los grupos de enfoque.

Los avances que se muestran son el resultado de la entrevista³ que se realizó a estudiantes de derecho de la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena y la Corporación Americana de la Costa que han participado en la implementación de la estrategia pedagógica del juicio simulado en las olimpiadas jurídicas que se desarrollaron en la Universidad del Atlántico.

Palabras clave: educación, pedagogía, juicio simulado, estudiantes de derecho.

Abstract

The present work exposes to all the academic community and to the general public, the advances of the research proposal that aims to explain how it favors the pedagogical strategy of the simulated trial in the formation of the student of law, from the experience lived by students of The Simón Bolívar University, the University of the Atlantic, the University of Cartagena and the American Coast Corporation.

For this purpose, the present research proposal is developed through the application of the qualitative approach, the inductive method and the socio-critical paradigm. The design of the research according to the approach employed is phenomenological and, for this, the techniques of data collection to be used are: observation; The interview and focus groups.

The advances that are shown are the result of the interview “that was made to students of law of the Universidad Simón Bolívar, the University of the Atlantic, the University of Cartagena and the American Corporation of the Coast that have participated in the implementation of the strategy Pedagogy of simulated trial.

Keywords: education, pedagogy, moot court, law students.

3 Se aporta el formato de entrevista como documento anexo a este trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde antaño, el Derecho se ha concebido como una ciencia con amplia relevancia dado su impacto en varias esferas de la vida social, en especial, en el que tiene que ver con el manejo del poder público, los órganos que lo integran, sus funciones y la forma en como el Estado puede intervenir en la vida de toda persona sujeta a su jurisdicción. Hoy en día no cabe duda alguna de que el derecho regula todo a nivel mundial sin importar la corriente de Derecho que se siga en un Estado y sin importar su forma de organización política. Lo anterior ha permitido que el Derecho sea una de las ciencias sociales más predilectas o de mayor gusto por parte de jóvenes, que en su proyecto de vida buscan hacer parte de los más altos cargos en la administración pública y con ello destacarse ampliamente y asegurar el éxito profesional.

Por tal motivo, existe una tendencia orientada a establecer cuáles son los componentes curriculares más apropiados para la enseñanza del Derecho y, obviamente, ello también se enfoca en las estrategias pedagógicas que deben liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tema que a nivel regional se ha venido dialogando en las distintas reuniones de la Conferencia de Escuelas y Facultades de Derecho de América Latina, la cual ha insistido en cambiar los paradigmas de la enseñanza del Derecho para lograr la formación integral del estudiante con un marcado aprendizaje significativo basado en un enfoque de formación por competencias.

En efecto, ya indicaba el exjuez de la Corte Interamericana de Derechos Humanos Héctor Fix Zamudio (1993) que:

La preocupación por la producción de nuevo conocimiento jurídico, está seguramente acompañada de la inquietud por mejorar la docencia y la investigación en el campo jurídico. Establecer metodologías con las cuales se superen las formas verbalistas, librescas y memorísticas de enseñanza-aprendizaje en derecho, constituye un verdadero reto en la región. En las reuniones y conferencias realizadas, el tema de la enseñanza práctica ha suscitado enconados debates. Ante el predominio de la formación teórica y dogmática, se propone una línea de acción pedagógica donde se insista más en la fundamentación práctica y en la investigación empírica, retomando algunos postulados y experiencia de universidades y juristas norteamericanos. (p.210)

Con ocasión de lo anterior, se ha considerado que uno de los modelos pedagógicos mejor llamados para cumplir la tarea lo constituye la pedagogía crítica, que en el entendido de Ramírez (2008) implica:

La ardua labor de repensar el quehacer del docente para estimar la utilidad, el impacto y la necesidad de los contenidos, ejercicios, prácticas y actividades, para la reformulación de la vida académica en la cual el principal foco de atención sea la contribución al pensamiento crítico reflexivo del estudiante para su desarrollo integral (p.2).

Bajo esa misma línea, Freire (1995) afirma que la pedagogía crítica conlleva a obtener el máximo provecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje que fortalezca la formación integral del estudiante para que este pueda comprender críticamente su mundo y actúe para transformarlo (p.86). En este sentido, desde los fundamentos de la pedagogía crítica se visualiza un mundo “libre de inequidades sociales, económicas, de género o de raza a través del reconocimiento de la diversidad, del respeto por la diferencia y el encuentro cultural fortalecido en la unidad, convirtiéndose este propósito en uno de sus más grandes postulados” (Araújo et al, 2015, p.30).

La práctica sociocrítica recurre a todas la estrategias pedagógicas y técnicas didácticas que propician los diálogos de saberes. “Esta práctica construye el conocimiento a partir de la problematización que suscita un diálogo reflexivo como condición previa para abordarla, generando un ambiente de aprendizaje dialógico y democrático” (Universidad Simón Bolívar [USB], 2015, p.9).

Lo expuesto se torna relevante ya que pese a las metas que se pretenden lograr con la enseñanza del Derecho, en Colombia, aun se apuesta por las conceptualizaciones teóricas y el uso tradicional del aula como requerimiento para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Como colorario de lo anterior, se evidencian falencias en los procesos y estructuras formativas estableciendo variadas limitantes incapaces de revisar, actualizar y modernizar los contenidos y modelos de formación de los programas basados en un enfoque de formación en competencias.

Concretamente, existen serias deficiencias porque los currículos no incluyen algunas prácticas que contribuyen a traducir a la realidad la teoría que se enseña (Molina et al, 2014, p.38).

En referencia a lo expuesto, la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho (ACOFADE, 2014) en su estudio sobre el estado actual de la educación jurídica de Colombia, expuso que:

Una de las debilidades expuestas por la comunidad con relación a las prácticas, es que se vienen realizando en gran medida bajo el esquema normativo del Decreto 196 de 1971 que, si bien fue reemplazado por la Ley 583 del año 2000, conservó la separación de las prácticas del proceso de formación postergándolas para los dos últimos años de la carrera. Aunque los programas proponen sus reglamentaciones tratando de adecuarlas a la normativa general, algunos, en lecturas exegéticas de estos estatutos, no permiten hacer prácticas en lógica de créditos y tienen problemas para planearlas con sus estudiantes, aun cuando muchos de los programas migraron de la anualización a la semestralización.

En el campo de la formación, algunos informantes de grupo focal señalan como una debilidad generalizada de los consultorios jurídicos, la escasa preparación con la que los estudiantes llegan a los últimos semestres, en los que deben enfrentarse a la práctica jurídica. Indican los participantes que los estudiantes llegan a la práctica de consultorio jurídico con problemas para comprender

e interpretar una lectura y con dificultades para redactar un documento, tampoco cuentan con buena ortografía lo cual dificulta la elaboración de los documentos jurídicos.

Dentro de la misma temática se observan debilidades en cuanto a la capacidad de expresarse en público y desarrollar argumentos coherentes en sistemas orales, por lo que resulta necesaria una preparación previa al consultorio jurídico que brinde al estudiante técnicas que le permitan afrontar y superar dichos problemas (p, 46).

Paralelamente, en un estudio denominado la enseñanza del derecho y la formación de los abogados realizado por Bocanegra (2012), se exponen los problemas en relación con la educación del Derecho en Colombia:

1. Desde el punto de vista de las nociones jurídicas que orientan la gestión pedagógica dentro de los programas de derecho en Colombia, es evidente que una concepción positivista y dogmática, fetichista de la norma, inspira los diseños curriculares.
2. Falta de fundamentación pedagógica de los docentes-abogados y de procesos de capacitación y formación pedagógico-didácticas especializadas y no general. Se presentan deficiencias en los criterios e instrumentos utilizados para evaluar el desempeño académico de los estudiantes.

3. Hay precarios sistemas de admisión de estudiantes, donde prima un interés por captar estudiantes y garantizar mínimos ingresos para la institución universitaria que ofrece el programa.
4. Los criterios y mecanismos de selección y contratación del personal docente son frágiles, predominando la contratación a término fijo por el periodo académico, de operadores jurídicos bajo la modalidad de hora cátedra, es decir, hay inexistencia de estabilidad laboral y bajos salarios.
5. Se presenta mucho desconocimiento del papel de la investigación en la formación profesional del abogado y de las técnicas curriculares y didácticas que permitan generar una auténtica cultura científica y que conviertan la investigación en el eje transversal del currículo, como también la superación de los enfoques técnico-jurídicos en la formación de los especialistas del derecho. (p. 327)

Ahora bien, dentro de las estrategias pedagógicas de aprendizaje mejor bienvenidas por permitir el desarrollo de las competencias en el ser, saber ser y saber hacer del estudiante del Derecho, se resalta la del juicio simulado. Concretamente, esta no se concentra estrictamente en las enseñanzas jurídicas, sino que, se orienta entre otros puntos a explotar las competencias relacionadas con la lógica, la argumentación jurídica, la oratoria y el pensamiento (Cámara, 2011). En efecto, el juicio simulado permite que el estudiante de derecho coloque en la práctica sus conocimientos en normas adjetivas y sustantivas (Cerrato et al, 2011), favorece a la creatividad en la confección de

argumentos jurídicos en torno a un caso hipotético (Escalada et al, 2011), facilita la relación del estudiante con el entorno de lo judicial y fortalece la práctica profesional.

Sobre esta estrategia bien afirma Aragón (2016) que:

La implantación de este modelo nos ofrece la oportunidad de pasar de una enseñanza excesivamente centrada en la retención memorística y necesariamente reductiva- del ordenamiento jurídico a otra en la que –sin detrimento de los contenidos informativos que son imprescindibles- se potencie más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas: comprensión de textos jurídicos, redacción de todo tipo de documentos jurídicos, exposición oral y en público, debate en profundidad de argumentos jurídicos. (p.348)

Dado el impacto y la aprovechabilidad de esta estrategia pedagógica de aprendizaje, en el presente trabajo se aborda y se cuestiona su favorecimiento en la formación del estudiante de Derecho desde la experiencia vivida por estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena y la Corporación Americana de la Costa, que han participado en la prueba de juicio simulado en las olimpiadas jurídicas realizadas en la Universidad del Atlántico.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo favorece la estrategia pedagógica del juicio simulado en la formación del estudiante de derecho?

OBJETIVO GENERAL

Explicar cómo favorece la estrategia pedagógica del juicio simulado en la formación del estudiante de derecho

JUSTIFICACIÓN

Los motivos que llevaron a escoger el presente tema de investigación vienen liderados por las críticas que se han hecho al proceso de formación de los abogados en Colombia, los cuales han sido evidenciados tanto por el Ministerio de Justicia, el Consejo Superior de la Judicatura y la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho. En efecto, esta última afirma que “el sistema de la educación superior en Colombia, ha sentado sus raíces en las conceptualizaciones teóricas y el uso tradicional del aula como requerimiento para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje” (Molina et al, 2014, p.38).

De lo expuesto se colige que la presente investigación es importante porque el fenómeno de estudio se enmarca en el entendimiento de la estrategia pedagogía del juicio simulado y su alto potencial para desarrollar los conocimientos, las habilidades, las técnicas y las destrezas que requiere un abogado para el ejercicio de la profesión. En ese sentido, se observa que el tema propuesto es novedoso ya que se orienta a concebir nuevas vías para el fortalecimiento de las competencias del estudiante de Derecho en pro de la formación de un profesional integral capaz de afrontar los retos que exige la justicia y la sociedad en su conjunto; seguidamente, es un tema de evidente relevancia social por la estrecha relación existente

entre los procesos de formación, la ética, la justicia y la ciudadanía, siendo esta última la destinataria del servicio que presta el abogado.

En ese orden de ideas, la presente investigación también tiene implicaciones teóricas porque ahonda sobre el impacto de la estrategia pedagógica del juicio simulado en el proceso de formación del estudiante de Derecho, cuestión que implica una readaptación de los currículos y prácticas dentro de los Programas de Derecho en el país para así cumplir con el ideal del profesional integral; seguidamente, el tema objeto de estudio tiene implicaciones prácticas dado que permite prescribir reformas a los métodos de enseñanza del Derecho desde la pedagogía.

METODOLOGÍA

Epistemología

El término epistemología, proviene del verbo griego *episteme* ἐπιστήμη (conocimiento, logos, teoría) que significa imponerse en algo porque se está seguro, el sustantivo epistémē alude el conocimiento inquebrantable y científico desde la época del Renacimiento. Cabe señalar, que los estudios epistemológicos siempre se han realizado a partir y en el contexto de la Filosofía, de la Sociología e incluso de la política. Hoy, se está llevando a cabo en un escenario social idóneo de las ciencias políticas, como es el estudio etnográfico.

A diferencia de la metodología, la epistemología pone en tela de juicio el conocimiento ya aceptado como válido por la

comunidad científica; desde esta perspectiva, los investigadores que se fundamentan en la epistemología cuestionan el valor exclusivo de la estadística, los datos estadísticos y de las muestras utilizadas. Se presume en las reflexiones realizadas, que la epistemología no influye en el objeto de estudio en la investigación es decir, que las técnicas y procedimientos de cada uno de los métodos para obtener el conocimiento, para organizarlo y los criterios para validarlos le es indiferente.

Esta presunción se fundamenta en el planteamiento de Martínez (2006), para quien la palabra episteme

Significa firmeza, estabilidad, solidez; *epi* quiere decir sobre y *esteme* viene de la raíz sánscrita *stha* que significa tenerse en pie fijarse sobre, se encuentra en innumerables palabras latinas, como estar, estado, estatua, estatuto, estabilidad, constatar, contribuir, instruir, estructura entre otras. (p.227)

ENFOQUE CUALITATIVO

Taylor y Bogdan citados por Álvarez-Gayou (2003), consideran que la investigación cualitativa es el acercamiento a las cosas o sujetos desde el plano especulativo de las cualidades; su estructura se identifica por estar inmersa en una descripción verbal y/o explicativa de un fenómeno o hecho determinado. Para Peleteiro (2000), la investigación cualitativa

Es aquella que se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa... En ella el

docente-investigador trabaja desde adentro, se convierte en un miembro más del grupo, asume los significados que en este escenario se le dan a las situaciones. Aprende las diferentes interpretaciones del lenguaje de los usuarios y sus costumbres. (p.41)

Para abordar la investigación cualitativa se hace uso de una serie de enfoques y métodos que permiten un tratamiento adecuado, válido y confiable de la información que serviría de base en la construcción de teoría desde el punto de vista de las cualidades. Ahora bien, antes de abordar esas manifestaciones operativas que materializan el estudio cualitativo, es pertinente clarificar qué se entiende por métodos y cuál es su distinción con la generalidad del término metodología y lo estricto del término metódico.

En este orden, el enfoque dado a esta investigación es el cualitativo en función de hacer el estudio bajo la tradición fenomenológica debido a que se parte de considerar las experiencias de los estudiantes de derecho de la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena y la Corporación Americana de la Costa que han participado en la implementación de la estrategia pedagógica del juicio simulado. Cabe anotar que dentro del diseño fenomenológico un requisito de su viabilidad es el hecho de que los individuos sobre los que recae el objeto de estudio hayan compartido una misma experiencia.

PARADIGMA SOCIOCRTICO

Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Para Martínez (2006), los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado.

En ese sentido, el paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (2000) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, "de los estudios comunitarios y de la investigación participante" (p.98). Es decir, tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

En efecto, el paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Dentro de este marco, utiliza la autorreflexión así como el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para

ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

De ahí que, Popkewitz (1988) afirme que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Habida cuenta, entre las características más importantes del paradigma sociocrítico aplicado al ámbito de las ciencias sociales se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Todo grupo se puede imaginar como contexto significativo para la labor social asumiendo que es en él donde se intensifican los métodos de cooperación. Se mantiene que la respuesta más específica a la búsqueda de soluciones está en establecer

acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no solo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el político, social, el general u otro.

El paradigma que nos ocupa, se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior. Fue la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas), según lo reporta Boladeras (1996) la que desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano. Esta concepción teórica es la que se conoce como Teoría Crítica.

En ese orden de ideas, para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales. De ahí que se considere relevante el empleo del paradigma socio crítico puesto que permite reflexionar sobre la formación del estudiante de derecho.

DISEÑO FENOMENOLÓGICO

La fenomenología surge como una necesidad de explicar y describir desde una dimensión de la complejidad la naturaleza de las cosas. Cabe resaltar que los primeros pensadores se esforzaron por establecer, si era un método o en realidad era una filosofía, teniendo en cuenta, que más que ser definida como una simple secuencia de pasos, es considerado como un paradigma novedoso a través del cual ha sido posible la observación y explicación de la ciencia, con la finalidad de conocerla exactamente y, de esta forma, hallar la verdad de los fenómenos. Sin embargo, lejos de determinar si se trataba de una estructuración de pensamiento para llegar a la verdad, se estructuró que la representación de los fenómenos es una subjetividad del pensamiento; motivo por el cual, al intentar darle un sentido indiscutible identificaron que existen dos razonamientos: uno pre científico y otro científico (Husserl, 2013).

El pre científico describe aspectos del espíritu; el científico se refiere a los de las ciencias objetivas. Al mismo tiempo, identificaron otro problema de índole filosófico, pues al esforzarse por encontrar una explicación a los hechos, estos tenían que ser verdaderos para poder ser categorizados como científicos. El complejo cuestionamiento filosófico consistió en otorgarle un carácter científico a la subjetividad del pensamiento; de tal forma, que se permitiría rechazar los postulados del realismo empírico y determinar los fundamentos del positivismo, y por lo cual, de lo científico. Sin embargo, para comprender lo subjetivo del pensamiento no se había creado una estructura científica

que estableciera estos conceptos para hacerlos reales, por lo cual se interpretaron y categorizaron como empíricos (Leyva, 2007).

La fenomenología se conceptualiza como una verdadera depuración de las cosas, analizando desde una perspectiva investigativa, esta no consiste más que en ser, en un aparecer, en un mostrarse, consiste en una interpretación en la que se aparece todo aquello a lo que le atribuimos un ser; este aparecer tiene lugar en la conciencia, entendiendo que esta no puede ser concebida como un ente o una substancia determinada en la cual aparecen las representaciones que concuerdan o no con las cosas exteriores que percibimos. Estructurar la esencia misma de las cosas nos obliga a despojar todos los elementos extraños que han sido añadidos no solo a la cosa o fenómeno en cuestión, sino también, a la conciencia misma (Mollá et al, 2010).

La aplicación de la fenomenología en el derecho nos permite establecer, que quedarnos en la referencia de la causa formal o material del derecho, sería como referirnos a la metafísica del ser; la fenomenología propone, realizar una abstracción de la crítica del conocimiento, permitiendo quedarse solo en la tarea de aclarar la esencia del conocimiento y de su objeto, siendo posible llegar a la conclusión de que la existencia del derecho es su propia fenomenología. Con las causas material o formal, solo se concretaría una conceptualización de lo que se concibe por derecho, pero es posible llegar a su existencia universal abstractiva, lo cual solo es posible a través de las causas extrínsecas, las cuales nos argumentan

sobre la fenomenología jurídica, pudiendo encontrar una causa extrínseca eficiente, que es aquello en cuya gracia o virtud se produce en la relación jurídica el acto formal intrínseco de lo justo, siendo esta la, ley o norma, que por participar en lo justo permite producir las voluntades de un acto jurídicamente justo.

Bajo esa línea argumentativa González Cossio (1948) señala al respecto que: “El hecho de que el “yo” se considere inseparable de la conducta nos lleva a deducir que la ley es esencialmente un objeto egológico, buscando así, un camino para superar la antítesis de la filosofía del derecho entre hecho, norma y valor” (p.29).

La filosofía jurídica se enfoca en el descubrimiento de un conocimiento absoluto del derecho, para que sea universal y necesario; por lo que si se logra realizar un estudio fenomenológico del derecho, este es posible que revele que la razón más profunda de la obligatoriedad de las normas debe ser escudriñada en el fondo de los vestigios de la conciencia humana, en la respectiva conciencia moral, porque la dirección de la conducta que una persona siga, no puede desligarse, ni prescindir de una concepción valorativa, para que este actúe conforme a su moral. Pero, para poder entender la moral desde una óptica fenomenológica, esta debe ser comprendida al nivel de la conciencia humana, ya que esta, es el núcleo esencial de la realidad humana; siendo conscientes de que no hay un mundo desvinculado de la conciencia, porque en ella se encuentra el fundamento de todas las cosas.

La fenomenología científicamente es categorizada, como la ciencia que considera y se ha enfocado en cómo revelar y

hacer visibles las realidades, en cómo acceder a la variedad que profundiza toda realidad. Husserl la considera como una filosofía, un enfoque y un método; del mismo modo enfatiza en la intuición reflexiva para describir la experiencia tal como se vive y, desde su punto de vista, todas las distinciones de nuestra experiencia no deben contener ni presuposiciones, ni prejuicios; en cambio, se deben destacar los fundamentos teóricos que permitan crear una base segura para detallar la experiencia y analizar la realidad del mundo, tal como es.

Heidegger (2006) expresa:

Que es una interpretación, aclaración explicativa del sentido del ser, un mundo sociohistórico donde el contexto fundamental de toda conciencia humana debe ser enfocado desde una visión histórica y sociocultural, el cual debe ser expresado por medio del lenguaje. De igual forma, aclara que las personas son un ser en el mundo, pero no solo un mundo físico: este debe incluir aspectos esenciales como los determinados por sus relaciones con las demás personas; en un mundo que él construye y modifica, pero sobre todo que está inmerso en él, así como en el estudio de su mundo especifica cuál debe ser la forma preferencial de interpretarlo y vivirlo. (p.53)

Los métodos de investigación cualitativos ofrecen una gama de posibilidades para poder explorar este tipo de contextos, además de proporcionar una visión que se adapte mejor al ambiente en el que el profesional de derecho debe desarrollar

sus competencias integrales. Como se ha descrito anteriormente, no solo es una forma distinta de investigar, sino que se trata de un cambio de paradigma, de cómo un estudiante de derecho transforma o redirecciona la visión de su entorno profesional, basándose en el estudio de los fenómenos que determinan la conducta humana de una sociedad regida por la normatividad.

Las etapas del método fenomenológico. Para la realización de estos estudios de corte cualitativo se recurre a las siguientes etapas: descriptiva, estructural y de discusión. Etapa descriptiva. El objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio, lo más completa y no prejuiciada posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación en la forma más auténtica. Consta de tres pasos: 1) Elección de la técnica o procedimiento. Mediante la cual se pretende lograr una descripción, lo más exacta posible utilizando varios procedimientos: La observación directa o participativa, en los eventos vivos, pero siempre tratando de no alterarlos con la presencia del investigador. Con respecto a la entrevista coloquial o dialógica, realizada a los sujetos de estudio, se debe enfatizar, que para obtener óptimos resultados, estructurar con anterioridad a esta etapa la identificación de las partes esenciales, para obtener la máxima participación de los entrevistados y lograr la mayor claridad y profundidad en los aportes que serán proporcionados en lo vivido por el sujeto.

La encuesta o el cuestionario deben ser parcialmente estructurados, abiertos y flexibles, de tal manera que se adapte a

la singularidad de cada sujeto en particular. El autorreportaje. éste se lleva a cabo a partir de una guía que señale las áreas o preguntas fundamentales a ser tratadas. Estos procedimientos no son excluyentes, sino que más bien se integran a la práctica.

La aplicación de la técnica o procedimiento seleccionado toma en cuenta lo siguiente: que toda percepción aprende estructuras significativas; generalmente se ve, lo que se espera ver; los datos son casi siempre para una u otra hipótesis; nunca se observa todo lo que podría haberse observado, y la observación es siempre selectiva y siempre hay una religación funcional, entre la teoría y los datos: teniendo en cuenta que las teorías influyen en la determinación de los datos, tanto como estos en la generación y el establecimiento de las teorías.

No obstante, la puesta en práctica de estas consideraciones, como cualquier intento de una objetividad rigurosa, es muy difícil; imposible de realizar con tanta pureza, aunque para lograrlo se requiere de una considerable aptitud, entrenamiento y autocrítica. 3) Elaboración de la descripción protocolar: un fenómeno que ha sido bien observado y adecuadamente registrado, no será difícil de describir con características de autenticidad, basados en los siguientes presupuestos: que reflejen el fenómeno o la realidad tal como se presentó; procurando que sea lo más completa posible y evitando se omita información que pudiera tener relevancia para el estudio; de igual manera que no contenga elementos proyectados por el observador, ideas suyas, teorías consagradas, prejuicios propios o

hipótesis plausibles; que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación particular y el mundo propio en que se presenta, y que la descripción efectuada aparezca como una verdadera ingenuidad disciplinada.

AVANCES DE RESULTADO

Estadísticas de la encuesta sobre la estrategia pedagógica del juicio simulado-estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena y la Corporación Americana de la Costa

La presente estadística arroja los datos de la encuesta realizada el día 27 de abril de 2017, a los estudiantes del Programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Cartagena y la Corporación Americana de la Costa que participaron en la prueba de juicio simulado de la competencia olimpijuris realizada por la Universidad del Atlántico. El total de alumnos encuestados es de 18 personas que constituyen el 100 % de encuestados.

1. Referente a si la estrategia pedagógica de juicio simulado logra resultados originales, el 100 % de los encuestados afirmó estar “Totalmente de acuerdo”.



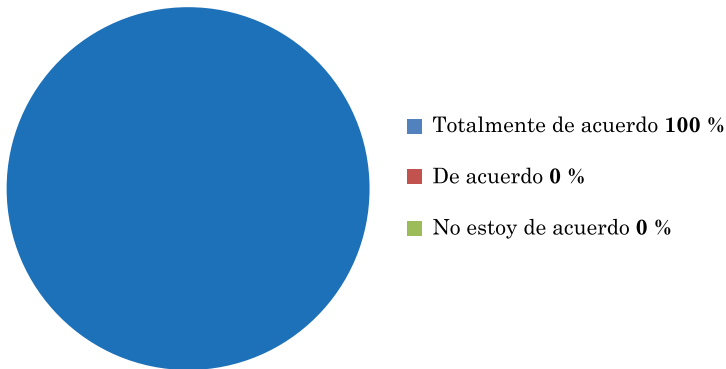
2. Frente a si la estrategia pedagógica de juicio simulado es aprovechable, el 100 % de los encuestados manifestó que está “Totalmente de Acuerdo”.



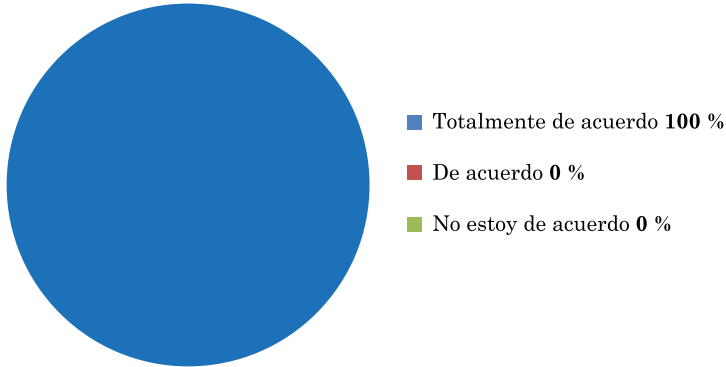
3. En correspondencia de si la estrategia pedagógica de juicio simulado resulta útil, el 100 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”.



4. En cuanto a si la estrategia pedagógica de juicio simulado ofrece nuevas estrategias educativas y soluciones académicas, el 100 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”.



5. Referente a si la estrategia pedagógica de juicio simulado enriquece la teoría y la práctica, el 100 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”



6. En relación a si la estrategia pedagógica de juicio simulado facilita avances y evolución académica, el 100 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”.



7. En correspondencia a si la estrategia pedagógica de juicio simulado presenta nuevas alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 100 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”



8. En cuanto a si la estrategia pedagógica de juicio simulado transformaron la práctica educativa, el 100 % de los encuestados manifestaron estar “Totalmente de acuerdo”.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias

- realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), pp.187-202.
- Aragón, C. (2016). A caminar se aprende caminando. visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del derecho procesal laboral. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4.bis (extraordinario), 345-361.
- Araújo et al, (2015). *La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social* (tesis de maestría). Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2230/1/Gonzalez_Francisco_Javier_2015.pdf
- Bocanegra, H. (2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. *Republicana*, 12(1), 323-347.
- Cámara, J. (2011). Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal en Picó i Junoy, J. (dir.) *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp.293-303). Barcelona: Bosch.
- Cerrato Guri, E., Giménez Costa, A. y Marín Consarnau, D., (2011). La metodología de simulación en una asignatura jurídica: guía de buenas prácticas, en Picó i Junoy, J. (dir.) *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp.349-359). Barcelona: Bosch.
- Cossio, C. (1948). Panorama de la teoría egológica del derecho. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, 13(13), 66-94.

- Escalada López, M. L., Horcajo Muro, F. J. y Pérez Gil, J., (2011). Juicios simulados entre Burgos y Segovia: docencia práctica de carácter universitario, en Picó i Junoy, J. (dir.) *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp.491-494). Barcelona: Bosch.
- Fix, H. (1993). *Reflexiones sobre la investigación jurídica, en el volumen Conferencias sobre la enseñanza del derecho y el desarrollo*. Santiago de Chile, Chile.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- Heidegger M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a la fenomenología pura*. México: FCE.
- Leyva-Moral, J. M. (2007). Diario de una vida que no pudo ser: Estudio fenomenológico sobre la drogodependencia. *Index de Enfermería*, 16(57), 18-22.
- Molina et al. (2014). *Diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de Derecho de las instituciones de educación superior*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Remington.
- Mollà, R. M., Bonet, R. M. B., & Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 113-133.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. *SciELO*, 28, 108-119.

Universidad Simón Bolívar. (2015). *El horizonte pedagógico sociocrítico*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar este capítulo:

Llinás Torres, C. del C. y Aníbal Guerra, D. de J. (2019). La estrategia pedagógica del juicio simulado en la formación del estudiante de derecho. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.71-100) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O I V

Problemas y perspectivas epistemológicas en la formación investigativa de un profesional del derecho

José Rodolfo Henao Gil

Resumen

El objetivo de esta ponencia es traer a la reflexión tres problemas que de alguna manera vinculan al profesional del Derecho en ejercicio, pero también a los que se vienen formando como abogados o tienen aspiración de hacerlo. El primer problema se relaciona con las controversias surgidas desde hace mucho tiempo acerca del carácter científico del Derecho, en relación con su objeto de estudio, sus métodos y alcances. El segundo, aborda el componente de la formación curricular del abogado en términos de lo que oferta curricularmente la Universidad y lo que el mundo y la sociedad global le exigen y finalmente, como un tercer problema, considerado crucial en cualquier profesional de las ciencias, sobre las competencias, genéricas y específicas que debe mostrar en su ser de persona, pero también en su desempeño profesional. Y, finalmente se presentan una serie de perspectivas en los tres problemas que podrían, abrir caminos o posibilidades de superación que, en línea general, se convierten en un deber ser, para los estudiantes y los profesionales del derecho.

Palabras clave: epistemología, fenomenología, hermenéutica, axiología, interdisciplinariedad.

Abstract

The aim of this paper is to bring to reflection three problems that are somehow tied to the law professional in exercise, but also to those who have been forming as lawyers or have an aspiration to do so. The first problem is related to the controversies that have arisen for a long time about the scientific nature of Law, in relation to its

object of study, its methods and its scope. The second addresses the component of the training curriculum of the lawyer in terms of what the University offers curricularly and what the world and the global society will require and finally, as a third problem, which is considered crucial in any professional in the sciences, the generic and specific competences that must be shown in their persona, but also in their professional performance. And finally, a series of perspectives are presented, in the three problems, that could open paths or possibilities of improvement that, in general, become a must, for law students and professionals.

Keywords: Epistemology, phenomenology, hermeneutics, axiology, interdisciplinarity.

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE UN PROFESIONAL DEL DERECHO

Quiero, con un profundo respeto hacia la disciplina, ciencia, campo, o saber del Derecho, orientar esta disertación hacia tres ejes importantes: uno, al que he denominado PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DEL DERECHO, y dilucidar de él, cómo, desde unos referentes históricos y epistemológicos, ubicar la disciplina del derecho, como una Ciencia Social, que igual que otras disciplinas como la Psicología, Sociología, Historia y muchas otras que constituyen este amplio campo del saber, han venido afianzando su condición de ser científicas sin pretender con ello establecer barreras epistémicas como sí ha sucedido con las denominadas ciencias predictivas, experimentales o de corte positivista, las cuales, dentro de una posición limitante atribuyen a las Ciencias Sociales, carencia de objetividad, experimentación y universalidad.

Un segundo problema, está relacionado con LA FORMACIÓN DE UN ESTUDIANTE Y PROFESIONAL DEL DERECHO, y se

puede visualizar desde la misma concepción de la investigación, importancia y aplicabilidad hasta el compromiso ético como un componente de construcción y de compromiso de, no solo quien organiza los currículos en educación superior sino también de aquellos que tienen la indeclinable labor de enfrentar ese sinnúmero de problemas de la sociedad a los cuales se les debe dar solución desde el ejercicio del Derecho. Y este compromiso demanda de los abogados el desarrollo, personal y profesional, de una profunda conciencia ética, axiológica.

Y un tercer problema está relacionado con las COMPETENCIAS QUE DEBEN DESARROLLAR Y APLICAR LOS PROFESIONALES DEL DERECHO, respuestas que deben darse no solo desde los componentes de formación profesional sino que se convierten en indicadores de éxito en la práctica investigativa y discursiva de cualquier abogado en ejercicio.

Ahora bien, como la pretensión de esta ponencia no solo se orienta a develar los problemas mencionados, caracterizarlos y sustentarlos, también busca plantear una serie de derroteros de corte propositivo, especialmente desde una perspectiva epistemológica, que intenten, a la luz de unos nuevos paradigmas y modelos de orientación disciplinar e investigativa, una resignificación del Derecho como disciplina científica en la que por supuesto se logre la superación de una postura disciplinar casi que vertical, y se mire el derecho, su naturaleza científica y su aplicación social, de una forma mucho más holística e interdisciplinar. Y para ello, como corolario de

este cambio paradigmático, hallar la relevancia, no solo de encontrar esa connotación sino también visionar al profesional del derecho, con otras características de formación, competencias y aplicación a la vida social desde donde se esperan otros compromisos que contribuyan a resolver los grandes problemas que demanda la sociedad actual.

Empiezo por decir que, como ya se ha mencionado, el Derecho, como disciplina científica, igual que las otras Ciencias Sociales, viene cargando con el peso de negar e incluso desconocer su científicidad. Este hecho ampliamente sustentado por los científicos de corte positivista y las epistemologías experimentalistas, ha declarado con mucha fuerza que toda tesis, o hipótesis que se formulen, así sean en el campo de la investigación social deben ser demostradas, de lo contrario, los resultados estarían a ser denominados especulativos y muy alejados de esa impronta que se le imprime desde esa perspectiva a las investigaciones en Ciencias Naturales. Escapar a ese dilema, no le ha sido fácil a las Ciencias Sociales, mucho menos cuando toda la historia de la ciencia moderna e incluso contemporánea se ha sostenido en los postulados y fundamentos trazados por la Teoría Copernicana y Galileana, que desde el Renacimiento han logrado tal impacto, que toda epistemología o reflexión sobre la ciencia y sus alcances que no defienda su posición, ha sido debilitada e incluso desconocida.

Es indudable que desde ese sustento epistemológico se le otorgue a la Ciencias Naturales como la Física, la Química y la

Biología entre otras ciencias naturales, un gran valor histórico, pues su base investigativa está centrada en la realidad material y sustancial de los fenómenos y organismos que estudian y por supuesto, los logros alcanzados se basan en demostraciones físico-naturales. Sin embargo, esta posición epistemológica ha venido cambiando gracias a las reflexiones y posturas asumidas por los filósofos de la Escuela de Fráncfort (Horkheimer, 1937), y en especial con los planteamientos sociológicos y filosóficos de Max Weber (Mardones, 1991); desde ellos el individuo y la sociedad pueden ser estudiados científicamente, por caminos muy cercanos a la Fenomenología (Husserl, 1996) y a la Hermenéutica de Dilthey (Makkreel, 1975), Ricouer (1969) y Gadamer (1990), y otros, también denominados científicos de la comprensión.

Entonces, esa otra mirada a la investigación en ciencias, que de alguna manera reivindica el trabajo científico de las ciencias sociales o hermenéuticas, ha posibilitado el surgimiento de enfoques metodológicos, que se orientan, en el estudio de las realidades humanas y abren posibilidades de generar conocimientos o epistemes particulares, unidos a los contextos sociales en los que se producen, sin pretender validar teorías científicas o leyes universales, como sí debe suceder en ciencias como la Física, la Biología y la Química, entre otras.

Pero dónde radican los grandes interrogantes que se le pueden hacer al Derecho como disciplina científica y en general a las Ciencias Sociales. De forma muy general se les cuestiona sobre el objeto de estudio. Para los epistemólogos de orientación

positivista, no es claro. ¿Son las leyes?, ¿es el hombre que debe cumplir dentro de un estado de derecho, una serie de normas de obligatorio cumplimiento, las cuales garantizan su estabilidad social? Ninguna de estas posibilidades cognoscibles, llenaría las expectativas científicas para un epistemólogo determinista y radical, enmarcado en la ya definida tradición galileana. Desde esa mirada, al hombre habría que convertirle en un objeto de control experimental, para lograr esa comprensión.

Otro aspecto por responder es, ¿desde qué métodos, técnicas e instrumentos se basan los investigadores y en este caso los juristas, para declarar que lo que investigan, es realmente confiable y pueda alcanzar el atributo de científico? Este y los ya citados problemas, por supuesto, no tienen una respuesta terminal, pero sí, amplían la esfera de la discusión para que, esos radicalismos epistemológicos, a la luz de las ya denominadas epistemologías fenomenológicas o hermenéuticas sean superados poco a poco. Al final lo que el mundo reclama son más soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad y la naturaleza y no detenerse de forma casi dogmática e incluso doctrinal a determinar si una disciplina o ciencia tiene un valor investigativo mayor.

Quisiera, entonces para cerrar este primer acercamiento a las reflexiones epistemológicas planteadas, alrededor del primer problema, traer a colación la siguiente cita de Molina-Saldarriaga (2012) para quien:

Los problemas sociales a los que se enfrentan los profesionales son complejos y requieren de aproximaciones académicas e investigativas más holísticas y, en ese sentido interdisciplinarias. Para ello, se hace necesario superar —y no por ello desmeritar su importancia— los criterios de formación especializada, que permitan la formación de profesionales comprometidos con el rol y la responsabilidad social que implica su ejercicio profesional (p. 84)

Por otra parte, vamos a entrar a mostrar los matices de ese segundo problema, planteado en el exordio de esta disertación, el cual como ya se señaló, hace alusión a la formación en investigación de un profesional del Derecho. Parto de la afirmación, que nadie se hace lector, sino aprendiendo a leer y por supuesto leyendo, ningún escritor ha alcanzado gloria y prestigio en este ámbito si no es aprendiendo a hacerlo y hago referencia al dominio de la lengua su estructura, gramática, ortografía y por supuesto redacción. En ese sentido un profesional del Derecho no estará a ser llamado investigador, como en cualquier otra ciencia o disciplina, sino es, a través de la formación curricular en investigación y al menos con un despertar en él, la pasión por la indagación, el cuestionamiento, la problematización y la identificación de los miles de problemas que demandan de él, no solo unas competencias investigativas sino también un deseo por hacerlo.

A ese respecto, un profesional del Derecho, que desarrolle esas competencias, podría entender que la complejidad de los

problemas que demandan a un investigador en esta disciplina se ubican, mucho más allá del simple conocimiento de la norma y de su aplicación en un contexto social específico. Vemos por ejemplo algunos de los tantos problemas en los cuales un abogado se podría visionar como un investigador: Las poblaciones en condición de vulnerabilidad, la recuperación de los derechos sobre la tierra en tiempos de Postconflicto, la restitución de los derechos en las poblaciones desplazadas al amparo de la Constitución Nacional; la Eutanasia y el Derecho a Morir dignamente, los derechos colectivos asociados al espacio público, el medioambiente y el uso de los recursos naturales. Estos temas, que son simplemente una muestra, nos invita a pensar que un profesional del derecho tiene un compromiso, mucho más allá que el dominio de su disciplina.

Otro matiz de este segundo problema, tiene que ver con la formación de los abogados; existen críticas, a veces muy fundamentadas, otras, carentes de bases investigativas, según las cuales se percibe en los abogados muchas deficiencias, unas, que no deberían presentarse tienen relación con el dominio de las competencias disciplinares o genéricas; es decir las que un abogado debería tener: Conocimiento de las Normas y de los Códigos que deben servir como paradigmas de aplicación en cada caso concreto. Las otras, que podríamos denominar competencias complementarias o específicas se relacionan con la capacidad de argumentar, escribir, disertar, controvertir y proponer, visión holística u globalizante de la realidad social, habilidades sociales, dominio de otras lenguas, que le permitan considerarse un ciudadano del mundo y capacidad de

liderazgo entre otros. Estas competencias como lo podremos apreciar en el próximo problema por tratar deberían ser, no solo preocupación de quienes diseñan los currículos universitarios sino también, un hecho de trascendental interés a quienes están formados en Derecho o vienen caminando en él. Otras críticas, mucho más asociadas con la persona, muestran a los abogados como profesionales carentes de una ética formativa, en los cuales se aprecia una acentuada ausencia de valores axiológicos, por cuya razón no solo se cuestiona la profesión sino a la persona que está revestida por un título de abogado.

Ahora bien, hay que decir también que en lo concerniente a la parte curricular o formativa debe ser proporcionada, a la luz de los lineamientos nacionales del MEN, pero la misma autonomía de las Universidades debe imprimirle un sello de originalidad y pos supuesto de expectativa constante para reevaluar y resignificar los planes de estudio y las ofertas de formación que las universidades le muestra a la sociedad interesada, los cuales deberían estar acordes con las situaciones del momento.

Y llegamos entonces al abordaje de un tercer problema, tangencialmente planteado en los dos puntos anteriores, está relacionado con el desarrollo de competencia; este connotado término, primeramente, abordado en el contexto de la Lingüística (Chomsky, 1965), fue asumido en el mundo del trabajo y hoy es utilizado en los contextos educativos de cualquier nivel como un indicador de capacidad o habilidad para mostrar en contextos reales lo que se ha logrado a través de los aprendizajes. Esas distintas polisemias las podemos

apreciar en autores como Martínez y Echevarría (2009) quienes manifiestan que, el término competencia es...

(...) hoy casi omnipresente en cualquier foro de educación y/o trabajo que se precie. Puede decirse que se ha puesto de moda, a pesar de las diferencias idiomáticas y de las diversas connotaciones que tienen dentro de algunas lenguas. (p. 117)

De otra manera, La RAE define la competencia como: “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Meirieu (1991), por su parte la define como un “saber identificado que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado” (p.198). En opinión de Cullen (1996) las competencias son “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida...”.

De tal manera que la competencia:

no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por

las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. (Proyecto Tuning, 2007)

En sintonía con esas definiciones y características, todo profesional en cualquier campo del saber, está llamado a desarrollar esa serie de competencias, las cuales en gran medida les demanda una obligación para no ubicarse por fuera de los códigos de la época y de las exigencias que les demanda, como ya se ha señalado, una sociedad globalizante y extremadamente compleja. Podríamos incluso hablar de unas competencias polivalentes, lo que por supuesto no significaría capacidad de hacer de todo, sino de las habilidades para hacer frente a lo disciplinar y a ese cúmulo de exigencias que le obligan a ser, pertinente, competitivo y propositivo.

Por el otro lado y en esta parte reviste gran interés de lo que sucede en las universidades, con lo que propone el MEN, según este organismo estatal, hay unas competencias que están orientadas a habilitar al individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a una ocupación. Así, el Derecho requiere un conjunto de competencias como la capacidad para redactar, interpretar y argumentar jurídicamente, así como la “capacidad para prevenir, identificar, gestionar, resolver, hacer seguimiento y control del conflicto jurídico, mediante el uso de mecanismos preventivos, alternativos y judiciales del mismo, garantizando su atención integral” (Acofate, 2011, en Clavijo-Cáceres, 2015).

Por otra parte, es válido señalar que en el contexto mundial del Derecho, se está transformando; de la misma forma como la globalización, la interdisciplinariedad, la justicia transicional o el derecho de la genética, los cuales se posicionan en esta época como los nuevos paradigmas, lo que indica que, de muchas formas, transforman las competencias tradicionales de los profesionales del derecho y exigen un nuevo reto a quienes se forman y ejercen esta disciplina científica, y una de las implicaciones se dan por la emergente necesidad de revisar sus posiciones epistemológicas frente a su disciplina, la profundidad y apertura hacia nuevos desafíos y la preparación permanente para poder asumirla. No en vano, se habla hoy, como el diálogo de saberes, visiones sistémicas de los fenómenos y una apertura mental a considerar el encuentro entre las ciencias como posibilidades de explicación de la realidad y mucho más allá, como ya se dijo, con la solución de los problemas más emergentes de la sociedad

Y es precisamente en esa línea de pensamiento global, que Bocanegra-Acosta (2012) considera que la enseñanza del Derecho requiere que el estudiante adquiera profundos conocimientos en la sociología, la historia, la economía, la antropología, la psicología, materias fundamentales para poder entender lo jurídico según él. Aclarando que, estas no se podrán estudiar como comportamientos estancados o aparte, sino que deben analizarse entrelazadas científicamente con la ciencia jurídica. Destacando, para ello, el aporte de Michael Reisman (1999):

La psicología social, la sociología, la economía y la estadística, han producido una riqueza de conocimientos verificados sobre la posibilidad de influir en y manipular comportamientos, y sobre las consecuencias sociales de tipos particulares de comportamiento. Estos conocimientos deberían formar parte de la educación explícita de los abogados. El objetivo no es convertir abogados en sociólogos investigadores, psicólogos, economistas, etc.; sino más bien trabajar a partir de los conocimientos de aquellas otras disciplinas en la medida en que sean relevantes para el desempeño de tareas jurídicas. (pp.131-132)

Y es precisamente en esta visión interdisciplinar del Derecho, que se puede vislumbrar una concepción epistemológica distinta frente a los dilemas y cuestionamientos ya mencionados y ampliamente tratados en este escrito.

Finalmente, pero muy conectado con los planteamientos tratados en los tres ejes problémicos, quiero detenerme a posibilitar esa nueva mirada a la disciplina del Derecho, desde una perspectiva holística e interdisciplinar, y para ello quiero enfatizar, que los problemas de la naturaleza y de la sociedad son tan complejos y cada día más difícil de darles solución que demandan de los distintos profesionales de las ciencias una apertura epistemológica diferente, enmarcada, como ya se ha mencionado en la superación de las posiciones epistemológicas radicales, al desconocer e incluso ignorar la importancia de las distintas ciencias.

Esta propuesta podría verse con cierta claridad reconociendo que una disciplina como la Ecología, no compromete en su estudio y trabajo, a una sola ciencia. En su práctica misional, hay cabida para las distintas ciencias, las de nivel abiótico y biótico, y, dentro de estas últimas, las antrópicas, en las que se halla el Derecho. Es decir, el hecho de ver las relaciones de los seres vivos, unidos a una cadena de propiedades y articulaciones hace que su supervivencia, muchas veces amenazada, sea preocupación de todas las ciencias y por supuesto, en general, de los seres humanos que propugnamos por la conservación de las especies.

Otro ejemplo, también muy cercano a esta ciencia, la Ecología, se puede ilustrar con los problemas del desarrollo sostenible e incluso del calentamiento global. Su abordaje científico compromete a todas las personas y organismos; aquí el problema no es de una ciencia, la mirada científica debe ser interdisciplinar. Es pertinente a este respecto, pero muy cercano con la interdisciplinariedad en el Derecho, como Cabieses-Crovetto (2011) manifiesta al considerar “indispensable que un hombre de leyes tenga una formación interdisciplinaria, es decir que se eduque en materias distintas a las estrictamente jurídicas, pues ello, como veremos, le permitirá entender mejor los distintos fenómenos que se presentan en la sociedad y que el Derecho regula y, en consecuencia, ser mejor abogado” (p. 12).

Entender la interdisciplinariedad es necesario, incluso para no convertir el término, en un dicho de moda. Y una de las primeras claridades que, no obstante establecer puntos de encuentro

disciplinar, para dar solución a los problemas, como ya se han ejemplificado, no compromete que cada ciencia o disciplina pierdan su raíz epistémica, ni sus métodos de estudio, mucho menos el objeto de su estudio. La aspiración interdisciplinar va mucho más lejos y se debe entender como ese diálogo o tributación que en doble vía se puede dar entre una ciencia con otras. En esa dirección (Rodríguez-Neira, 1997) manifiesta que “no se trata con la interdisciplinariedad de reducir unas disciplinas a otras, sino de relacionarlas para enriquecer las aportaciones propias”.

¿Qué nos queda entonces?, profesionales del derecho que primero revisen, entiendan y comprendan cuáles son los alcances epistemológicos de su disciplina. Que por otra parte desarrollen como un desafío permanente hacia la trascendencia de la disciplina desde una visión holística, global y por supuesto interdisciplinar, lo que implica también el desarrollo de otras competencias, quizás, desconocidas, pero absolutamente necesarias. Un abogado en un contexto global debe saber además que hay ciertas competencias que no puede dejar como algo marginal. El dominio de las tecnologías (Tic), y de las Lenguas extranjeras, son hoy, entre otras, ya citadas competencias de obligatorio dominio, para un profesional que pretenda trascender la pequeña aldea hacia una global, interconectada y cambiante.

Estas exigencias, traídas por los cambios constantes de la sociedad, también deberían ser una preocupación permanente de los encargados en las universidades donde se forman abogados para poder variar y proponer currículos,

lo suficientemente pertinentes, para estar a tono con la hoy denominada sociedad Postmoderna, o sociedad del conocimiento y de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bocanegra-Acosta, H. (2012). *La enseñanza del derecho y la formación de los abogados*.

Cabieses-Crovetto, G. (2012). El carácter interdisciplinario del derecho y la utilidad de la economía en su estudio. *Themis*, 62, 11-25.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clavijo-Cáceres, D. (2015). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. *Justicia*, 27, 185-212. <http://doi.org/10.17081/just.3.27.327>

Gadamer, H. (1990). *Das Erbe Europas* (Giralt Gorina, Pilar, trad.). *Provença*, 160.

Hirschberger, J. (1980). *Breve historia de la filosofía*. Barcelona, España: Herder.

Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: FCE.

Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press. Traducción de A. Contín (2001): *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo Cultura Económica.

Makkreel, R. A. (1975). *Dilthey: Philosopher of the Human Studies*. Princeton, NJ: Princeton University Press; 2nd edition.

Martínez, C. P., Echevarría, S. B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1). Murcia, España: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Molina-Saldarriaga, C. A. (2012). La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica. *Ratio Juris*, 7(15), 81-104.

Reisman, M. (1999). *El diseño del pan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI*. En *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Le Seuil.

Rodríguez-Neira, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Aula Abierta* (69), 3-21.

Vasco, C. (1994). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales: comentarios a propósito del artículo conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. Bogotá: Editorial CINEP.

Wiggershaus, R. (2010). *La escuela de Fráncfort*. México.

Cómo citar este capítulo:

Henao Gil, J. R. (2019). Problemas y perspectivas epistemológicas en la formación investigativa de un profesional del derecho. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.101-117) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O V

Mitos, tensiones y escenarios de la formación investigativa en los abogados*

Inés Rodríguez Lara¹

Solo a través de un abordaje flexible e interdisciplinar se resignificarán la formación investigativa en los programas de Derecho.

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito presentar la Formación investigativa desde una mirada interdisciplinar que permita formar al futuro abogado para el análisis crítico y reflexivo de la realidad social e interpretar las leyes, producir habilidades investigativas orientadas a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación en la realidad social, situándolo como actor y facilitador de los procesos de desarrollo y cambio social.

Palabras clave: formación investigativa, formación de abogados, interdisciplinar, escenario, mitos, tensiones.

Abstract

This paper aims to present the research training from an interdisciplinary view that allows train future lawyer for the critical

* Esta ponencia se deriva del trabajo de tesis doctoral titulado "Resignificación de la formación investigativa en los programas de Derecho", Investigación en curso, Investigador: Inés Rodríguez Lara.
1 Docente, Abogada, Especialista en Derecho Procesal-Laboral, Magíster en Educación, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación.

and reflective analysis of social reality and interpreting laws, produce oriented research skills critical elaboration of the legal system and its application in social reality, placing it as an actor and facilitator of development processes and social change.

Keywords: research training, training Lawyers, interdisciplinary, stage, myths, tensions.

INTRODUCCIÓN

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Educación Superior ha reconocido que no puede quedar restringido este nivel de la educación a la solo transmisión de conocimientos y por tal razón le ha apuntado a la formación integral, a lo ético, a interacción en el mundo, a las nuevas tecnologías y a la investigación. En este último aspecto el documento de Política y calidad de la educación Superior de la Unesco (1995) ha expresado que:

La Educación Superior debe dedicarse plenamente a la investigación ya sea en el sentido estricto o en la formación investigativa.

Es así, que los programas y/o Facultades de Derecho de la región Caribe que tienen por objeto la formación de abogados reconociendo que el abogado tiene funciones muy relevantes en la sociedad tales como administrador de Justicia, operador de Justicia, Consultor, asesor e investigador de las problemáticas jurídicas y sociojurídicas y de ahí su especial lugar entre las profesiones han iniciado un análisis de la situación actual del proceso de formación de los abogados.

Por consiguiente en esta primera década del siglo XXI se ha iniciado una revisión y análisis de la situación de los programas de Derecho y por ende de la formación de abogados. Se conocen los estudios recientes realizados por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y el Derecho y Asociación Colombiana de Facultades de Derecho en lo atinente a la calidad de los programas de Derecho que tienen por misión la formación de abogados; pero también se conocen análisis con respecto a la formación de abogados y la democracia, la formación del abogado y la oralidad, entre otros.

El trabajo de tesis doctoral del cual se deriva esta ponencia se desarrolla en un contexto en el cual la formación de abogados se caracteriza por el aprendizaje memorístico de preceptos, leyes, decretos incorporados en códigos, análisis de sentencias que se han esquematizado. Con currículos disciplinares, con porcentajes bajos de flexibilidad curricular y en cambio un porcentaje alto de rigidez.

Al momento de realizar un análisis de la situación actual se determina que existe una crisis en la formación del abogado y como lo afirma Giacometro y García (2000):

la mayor deficiencia en los programas de Derecho y por ende en la formación de abogados es que hay un exceso de teorización en detrimento de la ampliación práctica y la falta de formación en investigación.

Al abordar lo que ha sido desde sus inicios el proceso de formación investigativa en Derecho, el profesor Witker (2008) expresó

La investigación jurídica se encuentra en una crisis generalizada en América Latina; varias son las causas que tentativamente explican la situación: el predominio de la concepción positivista-formalista del Derecho, el aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales que impiden enfoques globales a los problemas jurídicos, una enseñanza jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos.

Impidiendo así la actitud crítica y reflexiva de los estudiantes y de los profesores, el análisis de las problemáticas jurídicas y sociojurídicas del entorno, creando barreras para que confluya la interdisciplinariedad en los planteamientos de soluciones a las mismas.

A estos aspectos, causales de la crisis se deben adicionar los complejos retos del mundo globalizado, que plantea y exige a los sistemas jurídicos una interacción al mundo globalizado; para ello, se hace necesario pensar y crear nuevos enfoques que adecúen el Derecho a las necesidades de la sociedad contemporánea. Para ello, el fortalecimiento del proceso de formación investigativa sería uno de los elementos que requerirán una nueva mirada, enfoque.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Al realizar el reconocimiento de la realidad de acuerdo a la información que los programas de Derecho de la región

Caribe registran en sus planes de estudio se encuentra que la formación investigativa en los programas de Derecho se caracteriza por el asignaturismo en: “epistemologías, metodologías y seminarios”; producto de la revisión y análisis de los planes de estudio de programas de Derecho de las Universidades de la región Caribe que muestran una serie de asignaturas distribuidas en los semestres, en algunos casos con dos, tres, cuatro o más asignaturas; en unas más que otras.

En el mismo sentido, se presenta mucho desconocimiento del papel de la investigación en la formación profesional del abogado y de los elementos de una práctica pedagógica que permitan generar una auténtica cultura científica y que conviertan la investigación efectivamente en el eje transversal del currículo, en la medida que los profesores no muestran interés por formarse como investigadores, cuentan en muchos casos con escasa experiencia investigativa.

De la misma manera, otra estrategia utilizada para el desarrollo del proceso de formación investigativa por los programas de Derecho son los semilleros de investigación, entendidos como espacios donde los estudiantes se relacionan con los investigadores en sentido estricto, se familiarizan con los proyectos de investigación y muchas veces hacen partes de redes, entre las cuales la Red Colombiana de Semilleros de Investigación. No obstante al revisar que tanta es la participación de los estudiantes del programa de Derecho, se colige que el número de estudiantes que hacen parte de estos semilleros es muy reducido y poco representativo frente al número de estudiantes con que cuenta cada programa.

De la misma manera se desconocen espacios que son caldo de cultivo para identificar problemas de investigación que pueden dar origen a monografías, trabajos de investigación y proyectos de investigación según sea el caso, como lo atinente a las prácticas de consultorio jurídico que conforme al decreto –Ley 196 de 1971 y la Ley 583 del 2000 tienen un carácter obligatorio para los estudiantes de los dos últimos años de formación de los programas de Derecho; que no tiene otra razón de ser que es la falta de articulación entre las funciones de los programas de extensión –proyección social con la función investigación–.

Así mismo, cuando se revisan el plan de estudio en lo relacionado al total de créditos académicos y el total de créditos académicos para el área de investigación se encuentra que escasamente el total de créditos académicos que corresponde a un porcentaje inferior al 10 % en el mejor de los casos con asignación al proceso de formación investigativa.

Ahora bien, el proceso de formación investigativa tendrá como finalidad la de aprender (formar en) las actividades propias de la investigación, familiarizarse con la investigación donde sobresalen la docencia investigativa, los cursos mismos de investigación, la participación en semilleros de tal manera que el abogado aprenda a investigar y así podrá reconocerse el abogado investigador que piensa el Derecho de manera crítica y reflexiva y los problemas del entorno.

Por lo anterior se formula la siguiente pregunta científica:

- ¿Cuáles serían los fundamentos pedagógicos y curriculares para la resignificación de la formación investigativa en los programas de Derecho?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

1. ¿Cuáles son las características del proceso de Formación investigativa en los programas de Derecho?
2. ¿Cómo Conciben los profesores, estudiantes y directivos, de los programas de Derecho el proceso de la formación investigativa?
3. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y curriculares de una propuesta para la resignificación de la formación investigativa en los programas de Derecho?

Luego el problema de investigación se describe en el desconocimiento del papel de la formación investigativa en los abogados, la asignaturalización de epistemologías y seminarios de investigación, la disciplinarietàad que ha caracterizado las prácticas investigativas en los programas de Derecho, los estudiantes pasivos y receptivos y la falta de docente investigadores. Para finalmente formular el problema jurídico de la siguiente manera: Cómo generar una didáctica que resignifique la formación investigativa en los abogados.

Ahora bien, el problema de investigación del trabajo de tesis doctoral que se presenta en esta ponencia, no es nuevo, si se tiene en cuenta que la tesis a favor de la enseñanza en investigación para los abogados fue acogida por el Primer Seminario

de Facultades de Derecho realizado en Lima Perú, en el año de 1961. No obstante, es después de la Constitución Política de 1991, con la Ley 30 de 1992, es decir a finales de siglo XX y comienzos de este siglo que se inicia el desarrollo de la formación investigativa en los programas de Derecho.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El Derecho no podría quedar reducido al estudio del ordenamiento jurídico vigente, a la elaboración de demandas y contestaciones, al estudio de los aspectos administrativos y procesales; es necesario ampliar la acepción del Derecho contemplándolo como aquel eje articulador de las problemáticas sociales que afronta y que debe resolver el Estado colombiano.

Por lo anterior la comunidad científica y los programas de Derecho están comprometidos en formar un abogado con solidez académica y competencias investigativas centradas en el objeto epistemológico de la formación jurídica, para que el saber profesional se adapte a los continuos cambios del país respondiendo a sus necesidades sociales, interpretando la realidad jurídica.

Y como consecuencia debe orientarse el proceso de formación universitaria del pregrado de Derecho, en el sentido de procurar un adecuado equilibrio en la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos con miras a formar al mismo tiempo al profesional de hoy y del futuro, al jurista del sistema jurídico colombiano y al investigador para que identifique los problema

de un contexto, para que así defina y enmarque el problema central, de tal manera que formule muchos interrogantes a los cuales deberá darle respuestas en las conclusiones y atreverse a brindar recomendaciones o actividades propositivas para corregir y prevenir la situaciones de problemas futuros.

Es relevante entonces, indagar como se han venido realizando el proceso de formación en investigación en los estudiantes de Derecho de la Región y aportar a ellos una práctica pedagógica interdisciplinaria que fortalezca la práctica investigativa en los pregrados de Derecho, para que afronten y se articulen con la investigación científica de los niveles de especialización, maestrías y doctorados.

Finalmente, los requerimientos-necesidades de la tesis doctoral se sustenta en la medida que hay nuevas formas y exigencias de leerse el Derecho, en el mismo sentido la relevancia en el contexto social del profesional del abogado.

No hay sociedad donde los abogados no jueguen un rol sustancial en el mundo de la vida, del espacio y el tiempo (Gibson 1961).

De ahí, que su lugar en el universo de las profesiones ha de ser de gran connotación, teniendo en cuenta que su campo de acción está presente en la gestión, en la administración y en las funciones del poder público, en la solución de conflictos entre ciudadanos y entre estos con el Estado, y en la facilitación de los negocios jurídicos, como operador de justicia.

El alcance de este trabajo de investigación, es una real y efectiva curricularización de la formación investigativa Interdisciplinaria, con verdaderos docente que desde su práctica pedagógica fomenten, ejemplaricen la cultura investigativa, con planes de estudio que tengan presente y peso el área de formación en investigación, que se tenga en cuenta el espacio de las prácticas de consultorio jurídico donde los estudiantes de los programas de Derechos durante sus dos últimos años deberán asistir, asesorar a las personas que estén enfrentando una problemática, acompañados de un asesor o tutor que promueva la investigación, que se articulen las funciones propias del programa docencia, extensión e investigación, y todas las estrategias tendientes a resignificar la formación investigativa.

El carácter innovador es el fortalecimiento de las prácticas investigativas, pensando en los abogados reflexivos, críticos que se requieren para el siglo XXI.

METODOLOGÍA

En un primer momento el paradigma que orienta el proyecto de investigación es el Histórico hermenéutico, teniendo en cuenta que a través de una interpretación y comprensión profunda se caracteriza el problema de investigación. En un segundo momento la orientación la dará el paradigma crítico social que con un interés emancipatorio pretende fundamentar una didáctica para desarrollar la formación investigativa en los programas de Derecho.

MÉTODO: INDUCTIVO

Población y muestra

La región Caribe colombiana cuenta con 38 programas de pregrado de Derecho distribuidos en los 7 Departamentos que la conforman, de los cuales 10 programas corresponden al departamento del Atlántico, 12 al departamento de Bolívar, 3 al departamento del Cesar, 6 al departamento de Córdoba, 3 al departamento del Magdalena y 3 al departamento de Sucre, 1 al departamento de La Guajira.

De los 38 programas con que cuenta la región ,23 de ellos pertenecen a instituciones de Educación Superior que han obtenido el reconocimiento de Universidad por el Ministerio de Educación Nacional y 5 de estos cuentan con el reconocimiento de alta calidad.

DISCUSIÓN Y AVANCES

La formación investigativa en los programas de Derecho es una temática que no es nueva, y que ha sido objeto de estudio en el tiempo. En un principio, estas prácticas han sido cuestionadas y es así que encontramos la tesis en contra de la enseñanza a investigar, fundamentada en el elemento que debe investigar aquel que tiene vocación para hacerlo (Jiménez de Azúa, 1962).

No obstante, se ha aceptado y se ha venido trabajando la tesis de la defensa de la formación investigativa en los abogados, cabe traer a colación a Aníbal Bascuñán Valdés, 1950 quien ha afirmado:

Amén de que dónde y cuándo podrá encontrarse un joven con vocación de sabio, sino es precisamente en la enseñanza de la investigación.

Al revisar la producción escrita que ha estudiado, descripto y buscado las implicaciones previas de lo que ha sido el proceso de formación investigativa en los programas de Derecho se parte de los estudios realizados en España por González Ruiz (2010) que para resaltar la importancia de desarrollar la formación investigativa ha expresado:

el papel de la formación investigativa en los programas de Derecho tiene un rol destacado e incentiva al alumno a pensar el Derecho.

Este aporte, contribuye a los requerimientos y el aspecto innovador de esta tesis doctoral. En este mismo sentido, en México se encuentra lo expresado por Lara (1997): “la formación investigativa en los programas de Derecho debe ser todo un sistema procesal de cambio social”.

Ahora bien, problematizando la realidad en México, Witker 1995 se ha referido afirmando

la formación investigativa es una de las áreas menos consideradas en la programas de Derecho de América Latina.

Pero al mismo tiempo propone que el proceso de formación investigativa debe ser integrado. Para lo atinente a la caracterización del proceso en México, Hernández, 1993 dijo: “la

formación investigativa en los programas de Derecho ha tenido un carácter documental”.

Iniciando esta revisión, en Venezuela se encontraron los aportes de Andrés Bello (1993) y Esteves (1998), ambos hacen referencia a cómo debe ser el proceso de formación investigativa en las escuelas de Derecho del país y precisan

la formación investigativa en Derecho debe considerar las direcciones metodológicas, normativas, realistas y empíricas del Derecho y para que se ha auténtica debe familiarizarse con la práctica.

En Chile, se debe reconocer y destacar que de los países de América Latina, es donde desde la década de los sesenta del siglo pasado se ha venido proponiendo y problematizando lo alusivo al proceso de formación investigativa en los programas de Derecho y se parte de los aportes del defensor de la tesis de enseñar a investigar en Derecho, Bascuñán (1950 mencionó que

“el método y la técnica de investigación debe enseñarse a la par del sistema jurídico vigente”, un abordaje de la relevancia del proceso y de su simultaneidad con el ordenamiento jurídico.

También, se encuentran los trabajos realizados por Álvarez Undurraga (2003), quien después de sintetizar la problemática en la disciplinarietà, el exceso de la técnica que ha caracterizado la formación investigativa propone que:

“la formación investigativa debe tener una función interdisciplinaria”, lo anterior implica toda una propuesta didáctica basada en el sentido amplio de la interdisciplinariedad, que no es otra cosa, que el producto final de este trabajo de tesis doctoral.

Seguidamente, en Argentina, otro país latinoamericano Orler 2009 plantea:

el problema de cómo se enseña a investigar atraviesa a todas las instituciones académicas y proyectos pedagógicos de la enseñanza superior en ciencias sociales en nuestro país y en América Latina.

Es así, que con lo anterior se fundamenta el problema de investigación de este trabajo.

Ahora bien en Colombia, hay que reconocer que se muestra interés en este tópico y destacar trabajos con aportes a la problemática, entre los cuales, Carreño 2012 ha afirmado:

“la investigación tiene que ser una competencia para el estudiante de Derecho y el abogado”, la formación investigativa elevada a la categoría de competencia se convierte en un saber hacer investigación.

De igual manera, García Villegas y Rodríguez (2003) como resultado de una investigación han determinado que:

la proliferación de estudios interdisciplinarios con enfoque crítico en la formación Investigativa en los programas de Derecho ha sido desordenada.

En materia de experiencias investigativas el diagnóstico realizado por Mejía Walker y Montoya Ruiz (2005) de la Universidad de Antioquia, pretendiendo mostrar las tendencias de las prácticas investigativas en Derecho; también abordan un análisis del desarrollo del proceso de formación investigativa y precisan:

se evidencia que hoy se está formando en las facultades de derecho de Colombia una nueva generación de abogados que se está inquietando por la investigación.

No obstante también concluyen:

Igualmente, los esfuerzos institucionales deben ser aún mayores y deben dirigirse a dotar a los estudiantes de herramientas investigativas para que se formulen preguntas, presenten hipótesis y formulen posibles soluciones desde su objeto de estudio a problemáticas que despiertan sus intereses contribuyendo así al desarrollo de la cultura investigativa jurídica en el país y al fortalecimiento de las comunidades académicas.

Es claro observar que se requieren políticas institucionales que regulen, prácticas pedagógicas de profesores que desarrollen y fomenten la investigación.

En la región Caribe, se connotan los estudios y sus aportes de Mora (2008) cuando propone “una curricularización de la formación investigativa en los programas de Derecho” y de Restrepo (2010), quien como producto de su trabajo de investigación considera que: “la formación investigativa es un problema pedagógico y por lo tanto debe ser estudiado desde la educación”.

Se debe considerar que es el espacio de los doctorados el llamado a tratar de resolver este problema.

La investigación como proceso de formación es una elaboración de saberes que emanan de la reflexión sistemática, producto de la relación directa entre la teoría y la experiencia pedagógica, tanto por parte del estudiante, como del maestro gestor, del orientador del aprendizaje, de la institución educativa y de la comunidad en general.

Es por eso que el proceso de formación investigativa no se puede concebir como un conjunto de asignaturas planteadas en el plan de estudio, a un semestre o aun espacio especial; se instaura como un proceso de producción de impacto, constante y continuo, liderado por los estudiantes y docentes en colectivos de trabajo de acciones interdisciplinarias, que potencien la

reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, para que aprendan a ver, a observar, a analizar y entender lo que hacen, viven y aprenden, y para que se inicien en

la cultura de la investigación (Documento marco MEN, 2000)

Al abordar los referentes teóricos que sustentan el trabajo de investigación y que conforman la red teórica se inicia con la Teoría de la pedagogía crítica de Freire como esa propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones, con docentes con capacidad pedagógica para actuar como intelectuales transformativos; los elementos de la teoría que se trabajarán aquí es la conciencia crítica, las transformaciones y la contextualización.

Se sumara la Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel que contempla todo un proceso por medio del cual se relaciona una nueva información con otra ya existente para así tener un conocimiento holístico que supere la repetición y los elementos de la teoría que conjugarán son las ideas previas, la nueva información y los elementos de significado y sentido.

Con los aportes teóricos de Bourdieu (2000), quien al referirse a la naturaleza y estructura del Derecho lo concibe como todo un campo de relaciones, que presentan puntos de encuentros polémicos y por lo tanto se opone a concebir el Derecho como el conjunto de normas, decretos leyes y otros aspectos normativos es así que expresa:

la perspectiva puramente interna y objetivista con que se ve al Derecho como un conjunto de normas incorporadas en una estructura formal, restringe la evolución del

Derecho, por lo que se ha referido al campo intelectual del Derecho.

Luego, en la misma dimensión y mostrando coherencia surge Habermas (2004) cuando se opone a concebir o mirar el Derecho como una instancia y propone:

“la teoría de la acción comunicativa en la que razón comunicativa se constituye en su centro; pues, es el medio lingüístico en donde se concatenan las interacciones y se estructuran las formas de vida”, por consiguiente en ese mundo de relaciones que conforman el Derecho y que plantea Bourdieu es pertinente y eje articulador la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Será entonces la teoría de la acción comunicativa la que se utilizará en ese proceso de conciencia crítica, análisis crítico y reflexivo propuesto por Freire como condiciones de la pedagogía crítica al realizar la caracterización de lo que ha sido el proceso de formación investigativa en los programas de Derecho.

Otro fundamento teórico, es la Teoría de la Formación basada en competencias de Tobón como centro de la Política Educativa Colombiana, como base fundamental para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje que conllevarán a la integración, cambios y transformaciones. Y la investigación acción educativa de Eliot que “comprende, interpreta una práctica, y sugiere el cambio para mejorarla”.

Por consiguiente, se exige una renovación pedagógica compleja dentro de los programa de Derecho que exhorte a la resignificación y reformulación del proceso de formación investigativa.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- La formación investigativa permite al estudiante estar al tanto de los cambios que se producen en el dinámico mundo del conocimiento jurídico, además, con la consolidación de las nuevas tecnologías de la información el alumno buscará por sí mismo los materiales de enseñanza del derecho; por lo que resulta importante la orientación del profesor reseñándole cuáles son las fuentes relevantes para el estudio, cómo debe hacer dicha búsqueda de la información y realizarse esa búsqueda.
- La investigación en el Derecho significa una actitud indagadora del estudiante, construyendo sus propios conceptos a partir de las diferentes posiciones conceptuales que deberá estudiar; por lo tanto, supone una actividad creativa, sistemática e interdisciplinaria en la cual existe una interacción entre el sujeto (investigador) y su objeto (el conocimiento) que se intenta aprehender. Esta interacción también se da entre las normas y la realidad social regulada.
- Finalmente, la formación investigativa en los programas de Derecho es una mediación que intenta superar los procesos memorísticos y reiterativos de datos que

aparecen en los códigos y en las leyes, sin una capacidad mínima de análisis, sin reflexión ni interpretación crítica del fenómeno o institución jurídica estudiada. Debe ser una implementada para desbloquear la perspectiva positivista, normativista y exegética, que reduce el derecho a lo que dicen las normas escritas, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad

- Por consiguiente es inminente fundamentar una práctica pedagógica que replanteen y transformen las prácticas investigativas en la formación de abogados, una propuesta con carácter transformativo en procura de superar la crisis y que permita dar un salto de la práctica a la praxis. Que asuma que la formación investigativa es un proceso de elaboración de saberes que emana de la reflexión sistemática, producto de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, tanto por parte del estudiante investigador, como del docente investigador, de las instituciones y de la comunidad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Undurraga, G. (2003). Importancia de la metodología de la investigación jurídica en la formación del abogado. *La Semana Jurídica*, 3(139), 14. Santiago de Chile, Semana del 7 al 13 de julio.

Bascuñán Valdés, A. (1950). *Manual de Técnicas de la Investigación Jurídica*. Chile.

Carreño Bustamante, M. T. (2012). *Revista estudios jurídicos de la Universidad de Caldas*. Colombia.

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación Cualitativa: Guía práctica*. Doctorado en ciencia de la Educación-RUDECOLOMBIA-Editorial Papiro. Pereira.

Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, UNESCO 1995.

Documento marco MEN (2000).

Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia.

González Ruiz, J. J. (2010). *Artículo: reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho*. España.

Hernández, S. L. (1993). *Técnicas de Investigación Jurídica y Metodología Jurídica*. México.

Mora Mora, R. (2002). *Currículo, docencia e investigación en la Formación de Abogados*. Colombia.

Orler, J. (2009). *Una aproximación a las prácticas educativas: la asignatura "epistemología y metodología de la investigación"*. Argentina.

Pérez Escobar, J. (2000). *Metodología y técnicas de la investigación jurídica*. Colombia.

Sánchez, J. O. (2008). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: Resignificación desde las Instituciones universitarias*. Tesis Doctoral. Documento inédito. Biblioteca

Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia
de la Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca.

Cómo citar este capítulo:

Rodríguez Lara, I. (2019). Mitos, tensiones y escenarios de la formación investigativa en los abogados. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.119-140) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O V I

La articulación y coherencia entre los componentes de planeación estratégica, táctica y operativa como fundamentos para el logro de la internacionalización curricular de los programas de derecho del área Metropolitana de Barranquilla

Lena Rodero Acosta¹
Heiner Muñoz Alfonso²

Resumen

En la presente ponencia se analizó la internacionalización curricular, para identificar, caracterizar y recomendar los procesos de

* Ponencia de investigación científica presentado como resultado parcial de la tesis intitulada: "Procesos de Internacionalización en los Currículos de los Programas de Derecho del Área Metropolitana de Barranquilla". Investigación terminada, presentada como requisito de grado para optar al título de Magíster en Educación- Séptima Cohorte de la Maestría en Educación SUE CARIBE–Universidad del Atlántico. Iniciada en febrero de 2015 y culminada en mayo de 2017.

- 1 Abogada, (Universidad del Atlántico); Especialista en Derecho Procesal Civil, (Universidad Autónoma de Bucaramanga); Magíster en Educación, (SUE CARIBE–Universidad del Atlántico); Decana Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Atlántico; miembro del grupo de investigación INVIUS-categoría A, línea de investigación Educación y Gestión del Conocimiento para la Ciencia, la tecnología e Innovación pedagógica. lenarodero@mail.uniatlantico.edu.co
- 2 Historiador, Universidad del Atlántico; (SUE CARIBE–Universidad del Atlántico) heiner.julio@hotmail.com.

internacionalización curricular de los programas de derecho del Área Metropolitana de Barranquilla. Profundizando en la importancia que tiene la articulación y coherencia que deben guardar la planeación estratégica, la planeación táctica y la planeación operativa para el logro de los objetivos de la internacionalización curricular. Este estudio se fundamenta en la teoría crítica del currículo propuesta por Kemmis (1982) y Grundy (1991), la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas (1987), la teoría de aprendizaje sociocultural planteada por Vygotsky (Carrera & Mazzarella, 2001) y en los conceptos sobre la internacionalización e internacionalización curricular propuestos por Knight, Gacel Ávila, Beelen, Brewer & Leask, Luis David Prieto, Jamil Salmi y por la OCDE, ASCUN, CNA, RCI. Además para la elaboración de esta ponencia se acudió al estudio de la planeación estratégica, táctica y operativa desde los planteamientos de Idalberto Chiavenato (2001) y a los postulados de administración educativa contenidos en la obra Lucía Martínez Aguirre (2012).

Palabras clave: Currículo, Internacionalización, Programas de Derecho, Planeación Estratégica.

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos que enfrenta hoy la educación superior es la internacionalización curricular, la cual según Gacel Ávila, citada por Prieto (2014), es: “la estrategia más significativa y compleja del proceso de internacionalización de una IES, que integra la dimensión internacional a todo el proceso educativo; incluyendo el diseño de la política institucional, estructuras y políticas curriculares, el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.173).

La integración de la dimensión internacional al proceso educativo exige una planeación compleja en el que se articulen coherentemente la planeación estratégica con la planeación táctica y operativa: Entendida la Planificación estratégica, según Martinelli, 1997 citado por (Fernández y Rosales, 2014), como el proceso continuo, analítico y comprensivo que incluye tanto la formulación como la implantación de una estrategia y

que a partir de ella se identifica claramente cómo se visualiza la organización, se establece la dirección que debe seguir y se determina cuánto tiempo tomará y cómo se alcanzará esa meta propuesta; y asumiendo que la planeación táctica (Chiavenato, 2001) demanda de la existencia de planes, proyectos, presupuesto que deben operativizarse mediante procedimientos y métodos de trabajo que en el caso que nos ocupa permitan alcanzar el objetivo propuesto por la internacionalización curricular de formar ciudadanos profesionales innovadores, creativos con perspectiva y conciencia global, competentes interculturalmente para que puedan desenvolverse e interactuar en un mundo globalizado, cada vez más interconectado (Beelen, 2012; Brewer y Leask, 2012).

En un contexto de realidad diagnóstica y lineamientos, se pudo documentar, a través de un informe de la OCDE y el Banco Mundial (2012), que pese a la trascendencia que ha cobrado la internacionalización curricular en la sociedad actual, en Colombia hasta 2009 no había una política nacional de apoyo a la internacionalización, a pesar del número creciente de IES con iniciativas en el tema y que eran pocos programas con la dimensión internacional integrada en los planes de estudio, era escasa la movilidad estudiantil y docente entrante y saliente y además los procesos de reconocimiento de títulos y créditos académicos de universidades de otras partes del mundo eran excesivamente burocráticos. Estos informes nos generaron inquietudes en torno a si los hallazgos contenidos en el diagnóstico de la OCDE y el Banco Mundial, han sido superado por las IES nacionales, ya que no se han dado a

conocer recientemente resultados investigativos que permitan saber cuáles han sido los avances recientes alcanzados en este sentido.

Con la situación fáctica de los programa de Derecho del Área Metropolitana de Barranquilla de cara a la realidad diagnóstica puesta de presente por la OCDE y el Banco Mundial sobre los proceso de internacionalización en Colombia, se suscita el interés teórico, práctico, epistemológico y pedagógico por indagar: si los componentes básicos de planeación estratégica de los programas de derecho del Área Metropolitana de Barranquilla responden a la necesidad de internacionalización curricular imperante para las IES, pero además si para su quehacer misional estos programas cuentan con planes, proyectos, presupuesto, procedimientos y métodos de trabajo que garanticen la formación de profesionales con conciencia y compromiso global, capaces de responder a las necesidades que plantean los problemas que caracterizan a la sociedad vigente para recomendar acciones de mejora que permitan el fortalecimiento de la internacionalización de sus currículos.

Metodológicamente, se acudió al enfoque de investigación cualitativa, de tipo hermenéutico-dialógico-documental, utilizando el método deductivo, para identificar, caracterizar y recomendar estrategias de internacionalización curricular a los programas de Derecho del Área Metropolitana de Barranquilla, tomando del universo compuesto por veintitrés programas de Derecho que se ofertan en la región Caribe colombiana y de una población de nueve programas ofertados en el Área Metropolitana de Barranquilla una muestra integrada por los programas

de las Universidades Libre de Barranquilla, Atlántico y Corporación Universitaria Rafael Núñez, aplicando las técnicas de observación, revisión bibliográfica, análisis documental, entrevista y *focus group* con docentes, estudiantes y directivos de los programas muestra, utilizando como instrumentos las fichas bibliográficas, lista de chequeos, cuestionarios, agenda de notas, resumen, mapa de ideas, ilustraciones y cuadros sinópticos. En el Análisis de la Información y Discusión, se acopia la sistematización de la experiencia, a través de los procesos de reconstrucción, análisis e interpretación para exponer las conclusiones y a la luz de los resultados, sugerir algunas recomendaciones que puntualizan la importancia de tomar la presente investigación como referente para la aplicación de estrategias de internacionalización curricular en los programas de Derecho del Área Metropolitana de Barranquilla.

Lo anterior nos permitió concluir que no hay correspondencia entre el discurso de planeación estratégica y las prácticas de internacionalización curricular de los programas de Derecho del Área Metropolitana de Barranquilla, toda vez que si bien es cierto los tres programas que se tomaron como muestra la asumen en sus componentes básicos de planeación estratégica al incluirla en el diseño de la política institucional, estructuras y políticas curriculares, no es menos cierto que para el proceso de enseñanza y aprendizaje estos programas no cuentan con planes, proyectos y presupuestos específicos que garanticen la internacionalización curricular, pero además no han asumido formalmente rutas procedimentales y metodológicas claras para que el proceso de enseñanza-aprendizaje

logre los objetivos de formación de profesionales competentes multicultural y globalmente.

RESULTADOS

En las declaraciones expresadas en el macro currículo prescrito, contenidas en los Proyectos Educativos Institucionales, Proyectos Educativos de Programa y en los documentos institucionales y de programa estudiadas se evidencia:

En el primer programa de derecho estudiado, se estableció que existen lineamientos institucionales precisos y claros para el desarrollo de la internacionalización del currículo: El PEI (Universidad del Atlántico, 2010) establece la obligación de la transformación gradual de los planes de estudios de los programas académicos para lograr la flexibilización e internacionalización curricular, la movilidad internacional y la formación integral, fundamentándolos en las Tic; en los modelos integracionistas desde las perspectivas multi, inter y transdisciplinarias; en las tendencias innovadoras sin sujeción a modelos o escuelas del pensamiento para facilitar el desarrollo de competencias de emprendimiento e innovación, asumiendo el bilingüismo, el uso de las tecnologías de información y comunicación, y la movilidad docente y estudiantil como estrategias de aprendizajes individuales e institucionales, para garantizar la rápida adaptación a los cambios que impone el conocimiento, la técnica, las ciencias y la sociedad en su conjunto.

En su concepción del ser institucional, asume su existencia en el contexto de articulación a redes nacionales e internacionales.

Pedagógicamente establece la internacionalización curricular como un medio y un fin para el logro de su misión de formar ciudadanos competentes para la interacción social y profesional en cualquier contexto y latitud del globo terráqueo, acorde con los planteamientos de la Fuente especificada no válida.; teniendo en cuenta la multiplicidad de estrategias que pueden conducir a ella, enfoca la internacionalización curricular en valores aproximándose al planteamientos de Fuente especificada no válida.

En el macro currículo en acción la institución asume la ejecución de las políticas de internacionalización desde el nivel central, a través la Oficina de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales (ORI), con funciones de asesoría para la internacionalización integral, tácticamente ella reconoce cuatro proyectos base: convenios, movilidad, becas y plurilingüismo e interculturalidad, sin embargo la centralización de los procesos de internacionalización en la Oficina de Relaciones Internacionales se ha convertido en una limitante para la internacionalización curricular, ya que se ha hecho girar la internacionalización esencialmente en torno a la movilidad entrante y saliente de estudiantes y docentes, que en su mayoría dependen de becas ofertadas por organismos de cooperación internacional como el DAAD, la Fundación Carolina, Fullbrighty ha restado importancia a proyectos con inversión presupuestal para propender por las dobles titulaciones, la internacionalización en casa, vinculación a redes académicas e investigativas entre otras.

En materia de bilingüismo aunque consagra en el acuerdo académico 002 de 2003 (Universidad del Atlántico, 2002) la

prueba de proficiencia en segunda lengua, esta es asumida de manera puramente instrumental como requisito para optar al título más no para mejorar la comprensión cultural y el proyecto de bilingüismo asumido desde la ORI es muy débil presupuestalmente para atender la necesidad de formación de todos los estamentos que integran la institución.

De otra parte en el meso currículo prescrito, el programa reconoce en su Proyecto Educativo de Programa los lineamientos que sobre internacionalización establece el PEI, su misión, visión y perfil de formación y de egreso contienen elementos o componentes básicos que orientan la internacionalización de su currículo: al asumir el reto de formación integral, humanista y crítica del abogado mediante procesos pedagógicos interdisciplinarios y al apuntar a la formación de ciudadanos profesionales innovadores, creativos, con perspectiva y conciencia global, de allí que presenta elementos que subyacen de la perspectiva de la intencionalidad del currículo desde la teoría de la acción comunicativa, planteada por Habermas (1987) (Grundy, 1991), (Universidad del Atlántico, 2016).

Los componentes del plan de estudios, como estructura fundamental del currículo, permiten precisar que este contiene un componente humanístico y un componente de investigaciones que por su naturaleza misma tiene connotaciones de fundamentación universal; el plan de estudios ofrece 77 asignaturas, entre ellas: 20 tienen contenidos de Derecho Internacional, estudian casos, convenios, tratados de Derecho internacional;

22 incluyen dentro de sus componentes temáticos el estudio de legislaciones y autores extranjeros; y 54 incluyen legislación colombiana.

Tabla 1. Componentes temáticos de las asignaturas que integran el plan de estudios

Componente	# Asignaturas	%
Componente Internacional	20	25,97 %
Derecho Comparado	22	28,57 %
Legislación Colombiana	54	70,12 %

Fuente: Elaborada por los autores

Sin embargo los resultados obtenidos en los grupos focales realizados con docentes y estudiantes del programa, a partir de las categorías currículo e internacionalización, permitieron identificar en cada una de ellas unas subcategorías que llevan a la siguiente lectura sobre la correspondencia entre los componentes de planeación estratégica, táctica y operativa:

En la categoría currículo (A) se identificaron cinco subcategorías, la interpretación de cada una de ellas es la siguiente:

Tabla 2. Categoría currículo programa de Derecho Universidad del Atlántico

Categorías	Cód.	Subcategoría	Cód.	Unidades de Análisis
Currículo	A	Políticas educativas	2	5
		Plan de Estudios	3	1, 3, 9, 11, 19, 20.
		Syllabus	4	2, 6, 12, 15.
		Estrategias Pedagógicas	5	4, 8, 14, 16, 17, 18.
		Flexibilidad	9	7, 10, 13, 21.

Fuente: Elaborada por los autores

Se reconoce que la internacionalización curricular del programa está acorde con la política institucional propuesta en el PEI; se pudo precisar que el Plan de estudio, está muy circunscrito a los aspectos legislativos internos o nacionales, no reconoce las legislaciones de los países vecinos con quienes se tienen relaciones permanentes por fronteras, tiene áreas básicas, destacando la importancia de la formación integral y de la existencia de las áreas de investigación y electivas; aunque en sus Syllabus incorpora aspectos de Derecho comparado y estudian casos, convenios y tratados de Derecho internacional y referencias bibliográficas en varios idiomas esto se hace por iniciativa discrecional del docente, no documentada o soportada en el meso currículo prescrito.

En cuanto a las Estrategias pedagógicas, estas son diversas; sin embargo su implementación se ve afectada por la carencia de recursos bibliográficos y de telecomunicaciones, ya que no se cuenta con el material bibliográfico sugerido por los docentes en sus syllabus, así como tampoco con la infraestructura tecnológica que posibilite interacciones por fuera del aula; pese a ello algunos docentes de manera aislada recurren a estas estrategias pedagógicas haciendo uso de la poca infraestructura con que se tiene y no se aprovecha la experiencia multicultural de estudiantes entrantes y salientes en el aula de clases.

Se reconoce la flexibilidad en el plan de estudios a través de las asignaturas electivas que permiten la actualización de temas de interés; observa flexibilidad, pero hace falta

interdisciplinariedad con disciplinas auxiliares; los trámites de reconocimientos de cursos son fácil, ya que el sistema de crédito lo posibilita.

En la categoría Internacionalización, se identificaron ocho subcategorías que arrojan la siguiente interpretación:

Tabla 3. Categoría internacionalización, Programa de Derecho Universidad del Atlántico

Categorías	Cód	Subcategoría	Cód	Unidades de Análisis
Internacionalización	B	Movilidad docente y estudiantil	10	24, 27, 30, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 58, 61, 73, 79, 80, 81, 82
		Componente idiomático	11	29
		Redes académicas	12	26, 28, 31, 47, 65, 66
		Redes de Investigación	13	71
		Revistas indexadas	14	72
		Núcleos temáticos internacionales o Universales	15	22, 23, 25, 32, 41, 46, 48, 51, 53, 54, 55, 59, 63, 64, 67, 69, 70, 74, 75, 76
		Competencias universales	16	33, 34, 39, 45, 49, 50, 56, 57, 60, 62, 6, 72, 78
		Bibliografía extranjera y en varios idiomas	17	44, 52

Fuente: Elaborada por los autores

La movilidad estudiantil y docente es la acción que más relacionan con la internacionalización curricular, se hace posible a través de la oferta de intercambios y becas. Sin embargo se identificó que el programa no planifica en su quehacer la movilidad docente; en este sentido la mayor

experiencia que se tiene está orientada a la salida de sus profesores para adquirir formación pos gradual, a través de las modalidades de comisión remunerada de estudios, permisos remunerados para formación y del plan de apoyo institucional; en cuanto a la estudiantil se limita a recibir y visar las acciones ejecutadas por la ORI y que los cursos que ofrece en su plan de estudios a estudiantes extranjeros no responden a un diseño planeado como oferta internacional.

El dominio de una segunda lengua no se privilegia el vínculo intrínseco e inseparable que existe entre lengua y cultura, como proceso esencial para el desarrollo de competencias interculturales que deben tener los profesionales que demanda la sociedad actual y, a la vez, como uno de los principales retos de formación que afrontan las IES, según Salmi (2014), así como tampoco ha sido asumido por el programa, ni por la universidad como estrategia básica para lograr la internacionalización curricular y apuntarle a formar profesionales con una visión más sistémica. Pese a lo anterior los estudiantes del programa de Derecho acostumbra tomar cursos libres de lenguas extranjeras ya sea por una necesidad personal: en la mayoría de los casos; o pensando en el cumplimiento de un requisito de grado.

Los docentes reconocen la importancia de las Redes Académicas y de Investigación, precisando que es fundamental participar en ellas porque trae el reconocimiento o visibilidad, pero no se evidencia mayor vinculación de docentes a redes de este orden. Además las publicaciones en revista indexadas

nacional e internacionalmente no fueron consideradas por los docentes del programa.

Para los estamentos que participaron en los grupos focales los Núcleos Temáticos Internacionales o Universales, resultan relevantes en el proceso de internacionalización curricular por su implicación en el saber de integración económica, cultural, política es una necesidad respecto del momento actual de globalización en la medida en que los países se encuentran cada vez más dependientes de los otros en sistema internacional, considerando que ello permite el desarrollo de competencias universales, también fundamentales para la formación de los profesionales del presente siglo.

El uso de bibliografía extranjera y en varios idiomas está limitado a los recursos bibliográficos existentes en la institución.

En la práctica se encontró que el programa no reporta títulos colaborativos en ninguna de las dos modalidades existentes (dobles titulaciones y titulaciones conjunta), cabe precisar que esta es una de las expresiones de internacionalización del currículo que ha contado con menor desarrollo en el ámbito colombiano (ASCUN-RCI, 2007) (Henao, 2014).

En cuanto a las cátedras y foros internacionales, bajo esta modalidad el programa ha realizado pequeños esfuerzos de internacionalización a través de seminarios, foros con docentes extranjeros invitados, pero han sido fruto de la espontaneidad y no de estrategia planificada tácticamente. Pero además los

docentes participan en un muy bajo nivel en eventos internacionales.

El segundo programa de Derecho, arroja resultados que permiten colegir que en el macro currículo prescrito, la Universidad declara una misión fundamentada en la internacionalización curricular basada en valores, (Jones, 2014) al procurar desarrollar un conjunto de actitudes que informen la aplicación del conocimiento y habilidades para formar profesionales pluralistas, éticos, democráticos y tolerantes, respetuosos de la diversidad cultural, regional y étnica del país y comprometidos con la preservación del medio y el equilibrio de los recursos naturales (Universidad Libre, 2014).

En la concepción de su horizonte institucional hacen énfasis en el conocimiento globalizado para dar respuestas a necesidades integrales y aplicación del conocimiento, con liderazgo en los procesos de docencia y proyección social y énfasis en la investigación científica, básica y aplicada, propendiendo por el desarrollo sostenible.

Los compromisos que adquiere la institución para con el perfil del estudiante (Universidad Libre, 2014), permiten suponer que asume el proceso de formación desde las concepciones teóricas del currículo crítico, en la medida en que ello implica contribuir a la comprensión de los supuestos que subyacen a la formación profesional, a evaluar los efectos derivados en cuanto a la posibilidad de producir conocimiento, desarrollar el espíritu de indagación, contribuir al progreso de la ciencia

y fundamentalmente aportar al mejoramiento de la vida en sociedad.

Al declarar su currículo flexible, integral, autorregulable y abierto, significativo, interdisciplinar, constructivo, universal e internacional y contemplar aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo multicultural, la existencia de asignaturas con componente internacional, la doble titulación, programas de investigación conjuntos, certificación y acreditación internacional, entre otros, la institución está asumiendo elementos expresos y claros de la internacionalización curricular.

De otra parte en el meso currículo prescrito por el programa, a través de su misión en articulación con la visión, se evidencia consonancia con el enfoque en valores asumido por la institución, al comprometerse con la educación integral, responsable y libre, buscando capacitar a los estudiantes para el cumplimiento de funciones profesionales, investigativas y de proyección social con un fuerte componente humanista y con un amplio sentido social y de pertenencia que responda a los grandes cambios y transformaciones científicas, económicas, políticas, culturales y tecnológicas de nuestro país, encaminado hacia el logro de la justicia, la equidad y la defensa de los Derechos.

Estudiada la integración de su plan de estudios, se encontró que este está compuesto por 57 asignaturas, de las cuales 34 forman parte del área disciplinar o jurídica, 9 del área de las humanidades, 4 del área investigativa, 5 electivas, 5 optativas

y una cátedra institucional. A partir de esta estructura se realizó la interpretación de los syllabus, pudiéndose precisar que en el meso currículo, el currículo moldeado en el plan de estudios contiene un componente humanístico y un componente de investigaciones que por su naturaleza misma tiene connotaciones internacionales, pero además de las áreas anteriormente citadas, en 15 de las asignaturas del área disciplinar se encontraron componentes temáticos de naturaleza internacional, 4 asignaturas del área disciplinar o jurídicas, incorporan un componente de Derecho Comparado.

Confrontando las directrices contenidas en disposiciones prescritas por la institución en el Acuerdo 05 de julio 9 de 2003, para el desarrollo de la internacionalización de los planes de estudio, se evidencia que desde los syllabus del programa el grado de operacionalización de las acciones propuestas por la Institución tiene una tendencia baja, ya que de 57 asignaturas que integran el plan de estudios solo en 4 se propone el estudio del Derecho comparado y en 15 se aborda el estudio de normas internacionales de Derecho.

Tabla 4. Componentes temáticos de las asignaturas que integran el plan de estudios

Componente	# Asignaturas	%
Componente Internacional	15	6,84
Derecho Comparado	4	2,28
Total Asignaturas	57	

Fuente: Elaborada por los autores

En la categoría currículo los grupos focales realizados, arrojaron la siguiente información en 6 de las subcategorías propuestas en la matriz de categorización:

Tabla 5. Categoría currículo, Programa de Derecho Universidad Libre de Barranquilla

Categorías	Cód	Subcategoría	Cód	Unidades de Análisis
Currículo	A	Políticas educativas	2	142, 144, 151, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 164
		Plan de Estudios	3	138, 143, 150, 162
		Estrategias Pedagógicas	5	145, 147, 149, 153
		Estrategias Evaluativas	6	135, 136
		Componente Docente	7	134, 140, 141, 146, 148, 152, 157
		Flexibilidad	9	133, 137, 138, 158

Fuente: Elaborada por los autores

En lo que respecta a las Políticas Educativas, los participantes expresaron que la universidad es muy exigente para apoyar la participación de estudiantes en eventos de otras universidades locales, nacionales e internacionales y precisaron que la Institución tiene establecidos unos requisitos de promedio alto para acceder a los programas de movilidad, pero que además por política las prácticas de movilidad resultan muy altas económicamente y que por ello las estrategias de internacionalización que realiza el programa son muy cerradas y no ofrecen apoyo al estudiante. Su Plan de estudios, está fundamentado en el Derecho Sustantivo y el Derecho Procesal Nacional, esto se evidencia al cruzar el resultado de estas unidades de análisis con los hallazgos encontrados en la interpretación de los syllabus, en el que se pudo analizar que 11 del

total de las asignaturas se centran en el estudio de la legislación sustantiva y procedimental nacional.

En una de las intervenciones se expuso que desde el punto de vista de desarrollo del plan de estudios la estrategia de intercambio internacional se convierte en una limitante para el estudiante ya que estar seis meses fuera del país le representa un retraso en el proceso de aprendizaje del Derecho nacional, esto denota que entre la población estudiantil de este programa no se ha dimensionado la importancia de la internacionalización curricular para la formación del estudiante como ciudadano global.

En la Subcategoría Estrategias Pedagógicas, el énfasis estuvo marcado por la necesidad de hacer más práctico el desarrollo de la clase y restarle trascendencia a la teorización. Esto evidencia que la práctica pedagógica en el programa puede no estar en consonancia con los postulados propuestos en los elementos básicos del proceso de planeación estratégica y consecuentemente puede estar restándosele importancia a la formación crítica desde las orientaciones o sentido de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, planteada por Habermas (1987). Pero además los estudiantes hicieron énfasis en la necesidad de un relevo generacional en la docencia para que haya más dinamismo y actualización disciplinar en la clase.

Los docentes reconocen la Flexibilidad del programa a través de la oferta de asignaturas optativas y electivas que pueden ser cursadas en cualquier programa y al permitir homologación

de cursos realizados en el exterior como requisito de grado. Además al ofrecer la posibilidad al estudiante de cursar asignaturas optativas en otros programas disciplinares posibilita la Interdisciplinariedad. Sin embargo el único estudiante que se refirió al tema de la flexibilidad estimó que el programa debería ofrecer mayores estrategias de flexibilidad.

En la categoría internacionalización el instrumento aplicado arrojó información en seis de las subcategorías propuestas en la matriz de categorización, así:

Tabla 6. Categoría internacionalización, Programa de Derecho Universidad Libre de Barranquilla

Categorías	Cód.	Subcategoría	Cód.	Unidades de análisis
Internacionalización	B	Movilidad docente y estudiantil	10	167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 179, 182, 183, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 199, 203
		Componente idiomático	11	191, 205
		Redes académicas	12	181, 184, 188
		Revistas indexadas	14	166
		Núcleos temáticos internacionales o Universales	15	165, 177, 185, 195, 197, 198, 202, 204, 206
		Competencias universales	16	170, 174, 178, 180, 186, 196, 200, 201

Fuente: Elaborada por los autores

La Movilidad Docente y Estudiantil, es la estrategia que los miembros de la comunidad más asocian con la internacionalización curricular y en ese sentido a través de ella se puede

precisar que la comunidad reconoce la existencia de convenios con universidades latinoamericanas (Panamá, Costa Rica), estadounidenses (Miami) y europeas (Francia) que permiten hacer movilidad entrante y saliente tanto de docentes como de estudiantes, en las modalidades de intercambios, pasantías y de cursos homologables como requisito de grado y doble titulación y que también reconocen la práctica de realización de eventos académicos extracurriculares con visitantes extranjeros como una estrategia de internacionalización curricular.

Los docentes y directivos que participaron en el grupo focal resaltaron la importancia que la institución da a la visita de docentes extranjeros y el valor agregado que representa el hecho de que ellos vienen con formación de sus países de origen. En la misma subcategoría una de las unidades de análisis un estudiante pone de presente que la internacionalización no es solo movilidad y que la institución debe enfatizar en prácticas de internacionalización en casa.

En cuanto al Componente Idiomático, no se evidencia programa de bilingüismo, pese a que en los componentes básicos la institución enfatiza en ello y a que los participantes lo reconocen como importante para el logro de la formación multicultural.

Redes Académicas, existen convenios con universidades Europeas y Asiáticas, sin embargo el único estudiante que se refirió a esta expresó que la Universidad debe buscar más campos en ese sentido.

De acuerdo con las unidades de análisis arrojadas no se evidencia fortalecimiento en la utilización de las publicaciones

en Revistas Indexadas como estrategia de visibilización internacional lo que denota que está ha sido poco considerada en el proceso de internacionalización curricular del programa a pesar de estar expresamente contenida en los componentes de planeación estratégica. Para los participantes los Núcleos Temáticos de derecho comparado y de derecho internacional son de gran importancia; en este sentido consideran necesario comparar la legislación colombiana con la de otros países para analizar diferencias y campos de aplicación, también es importante el estudio del Derecho internacional en el contexto globalizado de nuestras sociedades, ello permite integrar la educación sin tener que salir del país y posibilitan adquirir competencias universales para ejercer la profesión en distintos países.

El tercer programa, recoge en las declaraciones de su macro currículo prescrito el compromiso con la formación de un ser humano integral, con sensibilidad y capacidad para proyectar sus acciones a la transformación sociocultural de su entorno local y regional, con una visión universal, regida por los principios del Desarrollo Humano Sostenible. Todos los elementos que constituyen esta misión están acordes con los presupuestos lógicos para el logro de la internacionalización curricular de sus programas (Núñez, 2015).

Responsabiliza a la Dirección de Relaciones Nacionales e Internacionales de promover, impulsar y coordinar el intercambio académico-científico y cultural que contribuya a la formación integral de sus estudiantes, a la cualificación de sus docentes y al reconocimiento de la corporación, a través

de convenios con instituciones de educación superior, sin embargo no se tuvo acceso a información sobre la existencia de los proyectos que le apunten al logro de estos objetivos. De otra parte en el meso currículo prescrito, el programa reconoce a través de su misión y perfil de formación los presupuestos básicos sobre los cuales debe estructurarse la internacionalización curricular, haciendo énfasis en el desarrollo de competencias universales para la resolución de conflictos desde una perspectiva negociadora.

El plan de estudios de este programa, está compuesto por dos grandes bloques:

Bloque de fundamentación, integrado por tres áreas, así: Área de formación básica: integrada por siete niveles de asignaturas de inglés, tres niveles de asignaturas de competencias comunicativas, dos niveles de asignaturas informática, dos niveles de asignaturas de investigación y dos niveles de cursos de vida universitaria y un curso de comportamiento humano, componentes del currículo de naturaleza universal, internacional e integral; Área de formación básica profesional; Área de formación profesional: Integrada por veinte asignaturas que recogen la legislación colombiana, de las cuales, después de revisar los syllabus se encontró que cuatro integran componentes de Derecho comparado y tres integran componentes de Derecho internacional. Bloque de diversificación, integrado por cuatro líneas de profundización que se desarrollan de tercer semestre hasta décimo semestre.

Tabla 7. Componentes temáticos de las asignaturas que integran el plan de estudios

Componente	# Asignaturas	%
Componente Internacional	4	2,3%
Derecho Comparado	3	1,71%
Legislación Colombiana	20	11,8%

Fuente: Elaborada por los autores

Se analizaron 83 unidades de análisis, halladas en las dos categorías propuestas. De la categoría currículo, las intervenciones de los participantes permiten hacer la siguiente interpretación:

Tabla 8. Categoría currículo Corporación Universitaria Rafael Núñez

Categorías	Cód	Subcategoría	Cód	Unidades de Análisis
Currículo	A	Políticas educativas	2	84, 87, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111
		Plan de Estudios	3	90, 92, 108
		Syllabus	4	85
		Estrategias Pedagógicas	5	86, 88, 89, 95, 97, 106, 112
		Flexibilidad	9	83, 91, 98

Fuente: Elaborada por los autores

La institución ha establecido políticas en torno al tema de la internacionalización, que establecen elementos de transversalidad que permean cada uno de los procesos misionales, posibilitan los procesos integrativos en los cuales la investigación, la proyección social se sirven recíprocamente, estas se concretan en un PAP, basado en el modelo pedagógico

constructivista, y busca la formación del estudiante en el ser, conocer y hacer para que ellos sean los constructores de su propio conocimiento a través del contacto con la comunidad, fortalece la formación de estudiantes investigadores y la participación de los estudiantes en los semilleros y posibilita el desarrollo personal humanista y con apertura de pensamiento. Los participantes identifican la existencia de una Oficina de Relaciones Internacionales y relacionan con ella las prácticas de movilidad estudiantil y docente, así como también la realización de actividades extracurriculares sobre aspectos de orden universal.

En su plan de estudios, se pondera el reconocimiento que los miembros de la comunidad hacen a la existencia de los componentes de interdisciplinariedad como elementos fundamentales en los procesos de internacionalización curricular, pero además ponen en evidencia la importancia de la orientación filosófica en el fortalecimiento del pensamiento crítico del estudiante. Sus syllabus se actualizan permanentemente, correlacionada la información recogida en el grupo focal con el análisis de los syllabus se encontró que de las 20 asignaturas que integran el área profesional del plan de estudios, solo cuatro contienen componentes de Derecho comparado y tres incluyen componentes de Derecho internacional, evidenciándose que para la Institución el estudio del Derecho comparado y de la legislación internacional no ha cobrado mayor relevancia.

Pedagógicamente, las estrategias están encaminadas a formar al estudiante para que aprenda haciendo, fundado en

la formación por competencias, que aprenda en la práctica a través del acercamiento del estudiante con las necesidades, que aprenda resolviendo problemas jurídicos en la comunidades. Los participantes consideran que la Institución tiene un sello que la identifica y es el proyecto académico de trabajo: que es flexible, abierto, es participativo. En la categoría Internacionalización se identificaron 7 subcategorías

Tabla 9. Categoría internacionalización – Corporación Universitaria Rafael Núñez

Categorías	Cód	Subcategoría	Cód	Unidades de análisis
Internacionalización	B	Movilidad docente y estudiantil	10	115, 120, 121, 126, 127, 128, 130, 132, 134, 136, 138, 139, 156, 168
		Componente idiomático	11	131
		Redes académicas	12	113, 116, 141, 153, 155, 166
		Redes de Investigación	13	114, 123, 125, 143, 167
		Revistas indexadas	14	133
		Núcleos temáticos internacionales o Universales	15	118, 122, 124, 129, 135, 137, 140, 142, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169
		Competencias universales	16	117, 119, 145, 148, 154, 159

Fuente: Elaborada por los autores.

Se reconoce la movilidad docente y estudiantil como la estrategia más visible del proceso de internacionalización curricular. Reconocen que la universidad cuenta con una política de internacionalización administrada por la ORI, que a través

de convenios se hace intercambio entrante y saliente. Sin embargo no se pudieron evidenciar estadísticas que den cuenta de la movilidad docente o estudiantil.

- Al hacer la correlación entre los resultados del grupo focal y la estructura del plan de estudios se encuentra que a pesar de componente idiomático solo se halló presente una unidad de análisis; el programa ofrece cursos de siete niveles de inglés lo que evidencia un marcado interés institucional en el fortalecimiento de la internacionalización curricular.

Las redes académicas e investigativas son reconocidas como la oportunidad que tienen las IES para lograr a través de convenios el intercambio cultural y de conocimiento. Dentro de los esfuerzos de internacionalización de la institución ellos identifican los Seminarios realizados por la ORI y los programas con la Alianza Francesa y con instituciones españolas, así como también el fomento por el uso de las tecnologías. De otra parte los participantes relacionan mínimamente las publicaciones en Revistas Indexadas con la internacionalización curricular.

A través de veinticuatro unidades de análisis, se pone de presente que los Núcleos Temáticos Internacionales o Universales son las subcategorías más importantes para los participantes, al considerar que ellos deben tener en cuenta la integración de las diferentes competencias a nivel mundial, como son medioambiente, trabajo infantil, narcotráfico, problemas políticos a nivel suramericano y demás problemas mundiales y el conocimiento de las formas de resolver conflictos.

CONCLUSIONES

Lo anterior nos permitió concluir que no hay correspondencia entre el discurso de planeación estratégica y las prácticas de internacionalización curricular de los programas de Derecho del Área Metropolitana de Barranquilla, toda vez que si bien es cierto los tres programas que se tomaron como muestra la asumen en sus componentes básicos de planeación estratégica al incluirla en el diseño de la política institucional, estructuras y políticas curriculares, no es menos cierto que para el proceso de enseñanza y aprendizaje estos programas no cuentan con planes, proyectos y presupuestos específicos que garanticen la internacionalización curricular, pero además no han asumido formalmente rutas procedimentales y metodológicas claras para que el proceso de enseñanza aprendizaje en acción logre los objetivos de formación de profesionales competentes multicultural y globalmente.

Para el logro de la Internacionalización curricular de estos programas es necesario que en la práctica integren la dimensión internacional a todo el proceso educativo; incluyendo el diseño de la política institucional en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus estructuras curriculares, para ello se propone:

1. Sean las unidades académicas las encargadas de planear, diseñar y ejecutar los planes, proyectos, presupuestos para la internacionalización de sus currículos.

2. Los micro currículos prescritos y en acción deben hacer práctica la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la multiculturalidad a través de:
 - » Reformular su micro currículo prescritos (planes de estudios) identificando preferencias sociales vigentes, proyectando contextos futuros posibles, delimitando las tareas profesionales que serán desarrolladas en esos contextos y proponiendo procedimientos óptimos de aprendizaje. Los Syllabus deben ser plataformas que incluyan planificadamente experiencias que permitan desarrollar al abogado la forma de adquirir ciertas destrezas del pensamiento dirigido a objetivos, a tendencias casuales, a pensamientos científicos, a clarificar valores, a orientarse en corrientes pasadas y probabilidades futuras, a la adquisición de conocimiento científico y destrezas necesarias para aplicar los objetivos dentro del contexto de las corrientes contemporáneas.
 - » Cursos disciplinares o profesionales que busquen preparar al estudiante para que responda a las tendencias marcadas por el fenómeno globalizador e integracionista imperante en el presente siglo. Por lo tanto los contenidos de curso deben tener componentes de Derecho comparado, de Derecho internacional y ejes temáticos trasversales que estudien desde cada una de las sub áreas del Derecho el fenómeno globalizador e

integracionista; deben incluir el estudio de los bloques comunitarios; el currículo debe precisar la utilización de una metodología apropiada para la solución de los conflictos jurídicos derivados de los procesos de integración y la formación práctica y de funcionabilidad de los mecanismos de defensa judicial.

- » Los programas deben ofrecer cursos obligatorios o complementarios, diseñados con el fin de constituir una oferta académica atractiva para extranjeros. Los programas deben replantear permanentemente la forma de transmisión del conocimiento y los mecanismos de evaluación, deben estimular la investigación, fomentar la utilización de plataformas informáticas, consultas bibliográficas en base de datos abiertas y cerradas, utilización de plataformas interactivas.

Frente a elementos tan importantes como el componente idiomático, las instituciones de educación superior deben ejecutar programas de bilingüismo en los términos propuestos en sus discursos.

- Los programas deben fomentar la vinculación de sus docentes a redes de investigaciones nacionales y extranjeras, para ello es necesario revisar las políticas de investigación institucionales.
- Realizar jornadas de internacionalización en casa con exposición de referentes internacionales que den cuenta del componente disciplinar y cultura de otros países.

Las dobles titulaciones deben estar en la agenda programática de los programas de Derecho y su gestión debe hacerse propendiendo que los estudiantes puedan acceder a la oferta.

- La movilidad estudiantil debe coordinarse directamente en los programas.
- La movilidad estudiantil entrante debe hacerse más atractiva la oferta,
- La movilidad de docentes salientes a eventos extracurriculares debe programarse permanentemente y generar una retroalimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCUN-RCI. (2007). *Informe final estudio estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia*. Bogotá: MEN.

Barranquilla, U. L.-s. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*.

Chiavenato, I. (2001). *Administración, proceso Administrativo*. Bogotá: McGraw-Hill.

Elsbeth, J. y otros. (s.f.). Evaluación de la bibliografía sobre el aprendizaje en la internacionalización de la educación superior. Reconceptualizar la internacionalización para promover un auténtico internacionalismo y fomentar el aprendizaje. En G. D. VITA, *La internacionalización de la educación superior perspectivas institucionales, organizativas y éticas*.

- Fernández, S., y Rosales, M. (2014). *Administración educativa: la planificación estratégica y Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-14.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Henao, K. (2014). Las dobles titulaciones en el marco de la internacionalización de la educación superior en Colombia. En S. D. Fazio, *titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina: un estado del arte exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador* (pp.137-145). Caracas: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Jones, E. (2014). *La internacionalización de la educación superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas*. Madrid: Narcea.
- Kemmis, S. (1982). *Action research in retrospect and prospect*. Deakin University.
- Nardi, R. I. (2014). Estrategias para democratizar la internacionalización en las instituciones de educación superior. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU (pp.1-8). Florianópolis – Santa Catarina – Brasil: UNIVERSITÁRIA – CIGU.
- Núñez, C. U. (19 de diciembre de 2015). Acuerdo No. 04 de diciembre 19 de 2015. Cartagena, Colombia.
- Salmi, J. (2014). *Políticas de internacionalización de educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Universidad del Atlántico. (2002). *Acuerdo Académico*. Barranquilla, Atlántico, Colombia: Universidad del Atlántico.

Universidad del Atlántico. (2010). Proyecto educativo institucional. 12, 13, 15.

Universidad del Atlántico. (16 de diciembre de 2016). *Proyecto Educativo del Programa de Derecho*. Documento Institucional. Barranquilla.

Universidad Libre. (6 de octubre de 2014). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Libre.

Cómo citar este capítulo:

Rodero Acosta L. y Muñoz Alfonso, H. (2019). La articulación y coherencia entre los componentes de planeación estratégica, táctica y operativa como fundamentos para el logro de la internacionalización curricular de los programas de derecho del área Metropolitana de Barranquilla. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.141-172) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O V I I

La investigación formativa como mecanismo de formación integral de los estudiantes de Derecho*

Olga Carolina Cárdenas Gómez¹

Resumen

Las propuestas de investigación y de investigación-creación en el Aula son una iniciativa de la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas, creada en el año 2016, con el fin de estimular la investigación formativa en los estudiantes de pregrado. Las propuestas debían enmarcarse dentro de la temática de una actividad académica orientada durante el segundo semestre académico de 2016. La ponencia que se presenta describe, además de las condiciones de la convocatoria, el proceso y los resultados obtenidos dentro del proyecto “Casos problema de las técnicas de reproducción humana asistida (TRHA) y sus soluciones en el ordenamiento jurídico colombiano” desarrollado dentro de la asignatura “Derecho de Familia y del Menor”. Un total de 15 estudiantes participaron en la ejecución

* Este capítulo surge a partir de la iniciativa “Propuestas de investigación y de investigación-creación en el Aula como estrategia pedagógica en los programas de pregrado” creada por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas en 2016. Dentro de esta iniciativa se presentó el proyecto de investigación “Casos problema de las técnicas de reproducción humana asistida (TRHA) y sus soluciones en el ordenamiento jurídico colombiano” el cual fue financiado por la Vicerrectoría. El proyecto se ejecutó entre agosto y diciembre de 2016. La autora de esta ponencia se desempeñó como investigadora principal.

1 Abogada con Doctorado en Derecho de la Université Laval (Canadá), Docente Investigadora del Departamento de Jurídicas de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación Estudios Jurídicos y Sociojurídicos, línea de investigación: Derecho Privado, persona y relaciones jurídicas.
carolina.cardenas@ucaldas.edu.co

del proyecto como investigadores activos, entre ellos, una estudiante extranjera que cursaba ciertas asignaturas en la Universidad dentro del programa de movilidad internacional.

Palabras clave: investigación formativa, estudiantes de derecho, formación integral, casos problema, ausencia de legislación

INTRODUCCIÓN

En el 2016, la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas lanzó una iniciativa para presentar propuestas de investigación y de investigación-creación en el Aula como estrategia pedagógica en los programas de pregrado. Esta iniciativa tiene como objetivos fortalecer la investigación formativa, propiciar una mejor relación entre docencia e investigación e investigación-creación e incorporar la práctica investigativa como estrategia pedagógica en el aula con el fin de convertirla en una herramienta nodal del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, 2016).

El trabajo, a través de proyectos de investigación desarrollados con los estudiantes dentro de las actividades académicas que cursan, reconoce la importancia de aprender a partir del descubrimiento y la construcción colaborativa de conocimientos. Igualmente, la formación integral de los estudiantes y la formación continua de los docentes se ven enriquecidas por una relación docente-estudiante caracterizada por el aprendizaje mutuo y la participación conjunta y paritaria en la formulación de soluciones a problemas del conocimiento (Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, 2016).

La creación de este tipo de iniciativas o cualquier otra orientada a incentivar la investigación resulta necesaria en todas las áreas del conocimiento dada la necesidad de los estudiantes de acercarse a la investigación desde las etapas más tempranas de su formación profesional. No obstante, en el campo del Derecho, ellas se convierten, además, en una herramienta indispensable para crear o reformular soluciones jurídicas, en donde, en muchas ocasiones, ni siquiera existe una legislación dada la reconocida imposibilidad del Derecho de regular, eficiente y eficazmente, los múltiples aspectos de la vida social, económica y política. Que los estudiantes de hoy desarrollen habilidades en la solución de casos problemas a través de la investigación, permitirá que el jurista o el operador jurídico del mañana pueda formular y recomendar, de manera argumentada, soluciones a los problemas que una sociedad, cada vez más compleja, irá presentando.

Dentro de la iniciativa lanzada por la Vicerrectoría, se presentó el proyecto “Casos problema de las técnicas de reproducción humana asistida (TRHA) y sus soluciones en el ordenamiento jurídico colombiano” el cual fue trabajado dentro de la asignatura Derecho de Familia y del Menor. Este proyecto tenía como objetivo identificar, a partir del contenido de los principios comunes que fundamentan las legislaciones en materia de técnicas de reproducción humana asistida, las soluciones que podrían darse a algunos de los casos problema que plantea la utilización de dichas técnicas en el ordenamiento jurídico colombiano.

Después de cuatro meses de trabajo, cuya metodología será presentada en el aparte siguiente, los estudiantes lograron proponer, a partir del análisis de la jurisprudencia y de ciertas leyes, decretos y tratados internacionales ratificados por Colombia, soluciones a dos casos problemas a pesar de la ausencia de legislación en la materia. La importancia de las soluciones propuestas está dada en el proceso llevado a cabo por los estudiantes para identificarlas.

El proyecto en el aula permitió a los estudiantes familiarizarse, a través de la investigación, con un tema poco tratado dentro de los planes de curso en Derecho Civil. Ellos reconocieron la importancia y validez de esta iniciativa como método para adquirir nuevos conocimientos, promover la investigación y contribuir a su formación integral no solo como profesionales sino también como futuros investigadores.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para la realización de este trabajo será explicada desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, se presentará la metodología de la convocatoria para financiar los proyectos de aula con el fin de brindar los detalles sobre del proceso. En segundo lugar, se presentará la metodología del proyecto desarrollado dentro de la actividad académica.

La convocatoria del proyecto en el aula realizada por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados tenía los siguientes criterios (Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, 2016):

1. El proyecto debía ser presentado por un docente, quien sería el responsable de su ejecución ante la vicerrectoría.
2. El proyecto debía enmarcarse dentro de una actividad académica que el docente desarrollaría durante el segundo semestre académico del año 2016.
3. El tiempo de ejecución del proyecto debía ser equivalente a la duración del semestre.
4. En la ejecución del proyecto debían participar todos los estudiantes inscritos en la actividad académica como investigadores activos.
5. Los resultados obtenidos debían presentarse a través de un poster al final del semestre.

En nuestro caso, el proyecto fue presentado por la docente, autora de esta ponencia, dentro de la actividad académica Derecho de Familia y del Menor. La actividad académica era ofrecida a dos grupos diferentes (el grupo 1 de 14 estudiantes y el grupo 2 de 41 estudiantes) así que se decidió escoger al grupo más pequeño para realizar el proyecto. Al inicio del semestre, los detalles del proyecto investigación fueron presentados al grupo 1 conformado por 14 estudiantes, entre ellos una estudiante de intercambio. De este grupo, una estudiante decidió no participar debido a sus compromisos en otras actividades académicas. A este grupo, se sumaron dos estudiantes del grupo 2 debido a su interés en participar en el proyecto. Finalmente, 15 estudiantes trabajaron en la ejecución del proyecto.

El proyecto se desarrolló entre agosto y diciembre de 2016. El 7 de diciembre de 2016, se llevó a cabo la Feria de investigación en el Aula donde se presentaron, bajo la modalidad de presentación de poster, los resultados del proyecto (Ver fotos y consultar el enlace <http://www.ucaldas.edu.co/portal/u-de-caldas-vivio-feria-de-investigacion-en-el-aula/>)

En el proyecto realizado dentro de la convocatoria se tuvo en cuenta que las legislaciones existentes sobre las técnicas de reproducción humana asistida (TRHA) a nivel mundial reposan sobre la protección de tres principios comunes: (i) la protección de los derechos y libertades de la persona, (ii) el respeto de la dignidad humana y (iii) la búsqueda del bien común.

La protección de los derechos y libertades de la persona en materia de reproducción asistida comprende el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a gozar del mejor estado de salud física y mental. El derecho al libre desarrollo de la personalidad comprende a su vez la autonomía en materia de reproducción, el respeto a la vida privada y el derecho a conformar una familia. Del segundo principio hacen parte el respeto de los principios de ética médica (autonomía y beneficencia) y el respeto de la vida humana. Por su parte, la búsqueda del bien común comprende el derecho a tener acceso a los progresos científicos y la libertad de investigación (Cárdenas, 2009).

Esos tres principios tienen como límite el interés superior del menor que implica tener en cuenta los derechos de los niños concebidos mediante estas técnicas a tener una familia y

conocer sus verdaderos orígenes genéticos. Estos principios comunes constituyen el marco de referencia a partir del cual los casos problema que plantean las TRHA son solucionados. La identificación de los principios comunes se realizó dentro de un proyecto de investigación titulado “Incidence des valeurs dans les législations sur les techniques d’assistance médicale à la procréation (TAMP). Une perspective de droit comparé” realizado entre 2006 y 2009 (Cárdenas, 2009).

Los casos problema surgen a partir de la controversia que puede generar la utilización de las TRHA, o cuando diversas soluciones posibles se oponen entre ellas al momento de tomar una decisión frente a un caso concreto y solo una de ellas puede ser escogida. La(s) solución(es) posible(s) escogida(s) en un caso problema permiten demostrar que una priorización existe entre esos principios y que ella obedece generalmente a las condiciones socioculturales particulares de cada país y a los valores y creencias religiosas a los que adhiere una sociedad.

A partir de los principios comunes que fundan las legislaciones sobre las TRHA la pregunta que se buscaba responder era ¿Cuál(es) sería(n) la(s) solución(es) que podría darse a algunos de los casos problema que plantea la utilización de las TRHA a partir del contenido de los principios comunes que fundamentan las legislaciones en la materia en el ordenamiento jurídico colombiano? Para responder a esta pregunta tres objetivos fueron propuestos: (i) Establecer el contenido de los principios comunes que fundamentan las legislaciones en materia de TRHA a la luz del ordenamiento jurídico colombiano;

(ii) Analizar la forma en que los principios comunes que fundamentan las legislaciones sobre las TRHA interactúan entre ellos frente a un caso problema y (iii) Identificar la(s) solución(es) que podría darse dentro del ordenamiento jurídico colombiano a los casos problemas estudiados.

De todos los casos problema de las TRHA, dos fueron seleccionados para análisis. El primer caso busca encontrar una solución a la pregunta ¿Quién debe disponer de los gametos que una persona que ha fallecido ha depositado en un centro de reproducción humana asistida? La(s) solución(es) posible(s) debe(n) considerar si la autonomía en materia de reproducción prima sobre el interés superior del menor, o viceversa; o si un punto medio puede encontrarse para garantizar la protección simultánea de estos dos principios. El segundo caso busca responder a la pregunta ¿El menor nacido de una TRHA puede solicitar que la identidad del donante de los gametos utilizados para concebirlo le sea comunicada? En caso de una respuesta positiva ¿El menor puede establecer su vínculo de filiación con el donante? Este caso problema puede también analizarse desde otro punto de vista ¿Un donante puede solicitar que la identidad de los niños nacidos a partir de los gametos que ha donados le sea revelada? En caso de una respuesta positiva ¿Deben existir límites a las actuaciones que el donante puede desplegar con esa información? por ejemplo, ¿Puede el donante establecer un vínculo de filiación con esos niños? ¿Cómo proteger a la familia conformada por los usuarios de las técnicas y el menor nacido a partir de ellas de la(s) intervención(es) no deseada(s) del donante? La(s) solución(es) posible(s) a este problema debe considerar el conflicto que se

presenta entre el respeto de la vida privada, el interés superior del menor a conocer sus verdaderos orígenes genéticos y la protección de la familia.

Si bien otros casos problema podrían ser estudiados, los casos propuestos permitieron a los estudiantes reflexionar sobre la familia como imaginario social y la necesidad de replantear los fundamentos jurídicos de la filiación y del parentesco como figuras tradicionales del Derecho de Familia. El trabajo que ellos desarrollaron les permitió igualmente colocar en evidencia el rol que están llamados a desempeñar los abogados y operadores jurídicos ante el vacío legislativo existente a pesar de que más de 15 proyectos de ley han sido presentados en esta materia. Asimismo, los estudiantes comprendieron la necesidad real de trabajar estos temas si tenemos en cuenta que Colombia es pionero en América Latina para ese tipo de intervenciones médicas y actualmente más de 14 centros ofrecen, a nivel nacional e internacional, las técnicas y sus intervenciones conexas (Inyección intracitoplasmática de espermatozoide, estimulación ovárica, congelamiento de embriones supernumerarios y diagnóstico preimplantatorio) en diferentes ciudades del país.

Para lograr los objetivos propuestos la metodología utilizada fue de tipo documental con un enfoque hermenéutico. Bajo estos parámetros pasó a realizarse una revisión de la normativa existente en Colombia, de la jurisprudencia de la Corte Constitucional y de la Corte Suprema de Justicia, de los proyectos de ley presentados sobre las TRHA, de los

instrumentos internacionales y de la literatura científica en materia de concepción y protección de la familia, derechos sexuales y reproductivos, así como de los derechos fundamentales asociados al ejercicio de las decisiones en materia de reproducción.

El contenido de los principios comunes dentro del ordenamiento jurídico colombiano se identificó a partir de un análisis temporal, estructural y sistemático de las sentencias, generalmente, de la Corte Constitucional, sobre cada tema específico. Este análisis permitió, en algunos casos, la elaboración de líneas jurisprudenciales a partir de los lineamientos que Diego López Medina explica en el capítulo 5 del Libro *El Derecho de los Jueces* (2006).

Las etapas seguidas en los casos donde se elaboró una línea jurisprudencial fueron las siguientes: (i) identificación de un problema jurídico bien definido; (ii) selección de las sentencias que han dado solución al problema jurídico; (iii) establecer las respuestas diametralmente opuestas; (iv) elaboración del gráfico de la línea con el fin de determinar el espacio abierto de respuestas posibles a la pregunta planteada y revelar los patrones de decisión encontrados, y (v) construcción de un patrón o tendencia decisional a partir de la relación entre las diferentes sentencias analizadas (López, 2006).

En los casos en los que no fue posible la creación de la línea jurisprudencial, el análisis se hizo a partir de la legislación vigente, de algunas sentencias proferidas por las altas Cortes

y, en ocasiones, de los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La recolección, sistematización y análisis de la información recopilada se hizo en las siguientes fases:

Primera fase (6 semanas):

1. Conformación del equipo de trabajo y asignación de tareas.
2. Revisión de la jurisprudencia, los instrumentos internacionales y la literatura en materia de concepción y protección de la familia, derechos sexuales y reproductivos así como de los derechos fundamentales asociados al ejercicio de las decisiones en materia de reproducción.
3. Análisis de la información recolectada con el fin de establecer el contenido de los principios comunes que fundamentan las legislaciones en la materia a la luz del ordenamiento jurídico colombiano.
4. Redacción de un ensayo con los resultados del trabajo realizado.
5. Socialización de los resultados obtenido por cada uno de los grupos de trabajo.

Segunda Fase (6 semanas):

1. Aplicación del contenido de cada principio a la solución de cada caso problema.

2. Formulación de soluciones a los casos problemas
3. Redacción de un ensayo con los resultados del trabajo realizado.
4. Socialización de las soluciones dadas a los casos problemas

Tercera Fase (3 semanas):

1. Elaboración de un poster con los resultados de investigación.
2. Revisión de los ensayos realizados por los estudiantes y envío a diseño.
3. Elaboración de un recurso audiovisual con los resultados de la investigación.

DISCUSIÓN

Durante la ejecución del proyecto, los estudiantes abordaron una temática de actualidad en la formación de los abogados dados los cuestionamientos que las TRHA plantean al Derecho. En efecto, la ausencia de legislación en la materia contrasta con los avances científicos en materia de reproducción asistida y la disponibilidad de ellas en Colombia. Los profesionales del derecho deben estar hoy en la posibilidad de discutir sobre derechos reproductivos y sexuales, su ejercicio a partir de las perspectivas de género, la protección de las diversas formas de organización familiar y las nuevas concepciones de parentesco ya que estas son algunas de las nuevas tendencias mundiales del Derecho.

Si bien, los estudiantes eran conscientes de los beneficios que la participación en el proyecto de investigación podía generarles, durante el desarrollo de la investigación, ellos hicieron frente a diversas dificultades. Entre ellas podemos mencionar la necesidad de acordar a la investigación más tiempo que el que ellos habían previsto inicialmente y la ausencia de información en relación con todos los principios que buscaban dotarse de un contenido. Frente a la primera dificultad, la solución fue dual. En primer lugar, ellos debieron aumentar las horas de trabajo y en segundo lugar, la docente organizó asesorías permanentes y personalizadas con el fin de guiarlos en la selección de la información. Frente a la segunda dificultad, la decisión fue construir el contenido de los principios a partir del análisis de información diferente a la jurisprudencia. En ese momento, los estudiantes responsables de los principios donde la jurisprudencia era escasa empezaron a analizar con más detalle las leyes, los decretos y los tratados internacionales como mecanismo para encontrar el núcleo fundamental de los principios estudiados.

A medida que la información iba siendo analizada, los estudiantes reconocieron la validez temporal del trabajo que estaban realizando. En otras palabras, ellos observaron que las relaciones entre dos o más principios y, más concretamente, las soluciones recomendadas en los casos donde ellos entran en conflicto se caracterizaban por su temporalidad. Si bien, ellos intentaron en todos los casos formular soluciones definitivas, rápidamente debieron aceptar que una solución recomendada hoy puede no ser pertinente en otro momento histórico. De

esta forma, ellos comprendieron que las decisiones en materia de TRHA dependen de un contexto histórico, cultural y social determinado. Igualmente, las soluciones recomendadas les permitieron comprender la diferencia entre los conceptos de consenso y unanimidad. En efecto, en nuestras sociedades coexisten una diversidad de opiniones influenciadas por los valores y las creencias sobre lo que comprende el progreso científico y las formas de utilizarlo. La solución finalmente aplicada en un caso problema es entonces el reflejo de un consenso que implica aceptación no unanimidad (AAVV, 1990). Esta reflexión permite comprender lo señalado por Warnock (1994) dentro del reporte sobre fecundación y embriología humanas presentado al Parlamento Británico:

Los motivos que conducen a un hombre reflexivo a preferir un sistema jurídico frente a otro deben ser motivos de orden moral, es decir, que él debe encontrar sus razones en un cierto orden de prioridades de intereses y actividades según el modo de vida que él aprecia y admira. Al recomendar una legislación, se recomienda un tipo de sociedad que todos nosotros podemos apreciar y admirar aunque, en los detalles, podamos individualmente desear que sea diferente (p.13).

Dentro de la ejecución del proyecto también se observó la preocupación de los estudiantes que debían dotar de contenido los principios ya que de la calidad de su trabajo dependería la claridad y pertinencia de las soluciones que serían sugeridas por sus colegas al momento de analizar los casos problemas.

Frente a esta preocupación, la estrategia fue garantizar un trabajo transparente y riguroso de la información de modo que permitiera su trazabilidad y reproducibilidad. Los estudiantes guardaron notas, que podrían denominarse “diarios de trabajo” sobre la información analizada y las conclusiones que iban sacando con el fin de poder explicar al resto de sus compañeros el procedimiento que habían seguido para llegar a los resultados presentados.

Igualmente, fue importante que los estudiantes tomaran conciencia del compromiso que asumían frente a sus otros compañeros. Uno de los aspectos más importantes fue la gestión del tiempo porque el éxito de la segunda fase del proyecto dependía del cumplimiento de los plazos fijados. En nuestra experiencia, los estudiantes responsables de la primera fase del proyecto entregaron sus resultados a tiempo y mientras sus colegas analizaban las soluciones que podían ser recomendadas en los casos problemas, ellos continuaron trabajando en las diferentes versiones del documento final.

Quienes trabajaron en el análisis de los casos problema tuvieron como reto no solo la identificación de los principios en conflicto sino también el estudio, desde diversas perspectivas, del conflicto. Para estudiantes no familiarizados con los cuestionamientos éticos, jurídicos y médicos de las TRHA, esta fase del proyecto implicó un trabajo extra ya que ellos debieron leer diferentes artículos científicos con el fin identificar correctamente el problema y establecer su relación con el contenido de los principios analizados en la primera fase del proyecto.

Los estudiantes que participaron en la ejecución de esta fase asimilaron su trabajo al desarrollado por diferentes comités de ética y de expertos a nivel mundial. En efecto, en la mayoría de los países, la adopción de estas leyes generalmente ha estado acompañada del trabajo de comisiones de expertos donde los médicos especializados en medicina reproductiva, los legisladores, los filósofos, los expertos en ética y la sociedad en general han sido invitados a reflexionar sobre los principios fundamentales que deben orientar el desarrollo y utilización de las TRHA.

Los estudiantes que participaron en el proyecto comprendieron que los principios comunes constituyen el marco de referencia a partir del cual los casos problema que plantean las TRHA son solucionados. La(s) solución(es) posible(s) escogida(s) en un caso problema les permitió observar que una priorización existe entre los principios y que ella obedece generalmente a las condiciones socioculturales particulares de cada país y a los valores y creencias religiosas a los que adhiere una sociedad.

En Colombia fue posible elaborar la línea jurisprudencial de los principios siguientes: la autonomía en materia reproductiva, el derecho a conformar una familia, el derecho a gozar del mejor estado de salud física y mental y el respeto a la dignidad humana. Los estudiantes participantes demostraron que líneas jurisprudenciales elaboradas muestran una tendencia clara y bien definida en favor de la protección de derechos y libertades como la autonomía, la conformación de una familia,

el respeto de la vida humana, la prevalencia del principio de autonomía sobre el principio de la beneficencia y la protección de la salud entendida exclusivamente como la salud física. Si bien en ocasiones, como en el derecho a gozar del mejor estado de salud física y mental, se hubiera deseado tener una protección más amplia, el estudio de principios como la libre configuración legislativa y el equilibrio fiscal permitieron comprender mejor los límites que ha trazado la Corte Constitucional.

En el caso del derecho a la vida privada y del principio del bien común fue imposible realizar la línea jurisprudencial. No obstante, este no fue un límite para dotarlos de contenido. En estos casos, el trabajo de los estudiantes responsables fue tan riguroso como aquel de los estudiantes que lograron elaborar la línea de su principio. Los estudiantes se caracterizaron, en este caso, por su iniciativa y su espíritu investigativo para encontrar la información susceptible de proporcionar los elementos necesarios para construir el contenido del derecho y principio a su cargo. Esto implicó para ellos un trabajo organizado y detallado de búsqueda de la información y un análisis detallado de la información encontrada.

Finalmente, este grupo de estudiantes vio enriquecido su trabajo con la participación de la estudiante de intercambio. En este caso, una pequeña modificación fue realizada al proyecto teniendo en cuenta los aportes que ella, desde su experiencia y conocimiento, podía aportar. Esta estudiante trabajó uno de los casos problema bajo el ordenamiento jurídico francés

lo que permitió agregar un aspecto de derecho comprado al trabajo que se estaba realizando. Su participación potenció aun más las discusiones y reflexiones sobre la priorización de los principios sobre los que se fundan las legislaciones en materia de TRHA.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta experiencia pueden valorarse desde dos perspectivas diferentes: una formal y otra intelectual. Desde la perspectiva formal, los estudiantes y la docente que participaron en la ejecución del proyecto lograron desarrollar diversos productos. Un libro resultado del proyecto se encuentra actualmente en proceso de evaluación y se espera que pueda ser publicado en el primer semestre académico del año 2018. Igualmente, se realizó un video donde los estudiantes exponen los resultados del proyecto con el fin de facilitar su divulgación. El video estará disponible a finales del segundo semestre de 2017 en la página web de la Universidad de Caldas. Asimismo, se tiene previsto hacer el lanzamiento del libro y del video en la Cátedra abierta permanente de actualización Jurídica y Socio-Jurídica. La cátedra es un espacio de discusión, formación y reflexión que permite, a partir de una visión multidisciplinar, discutir las problemáticas jurídicas, sociales y políticas contemporáneas. Este espacio fue instituido desde 2012 por el Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad de Caldas y permitirá a los estudiantes presentar no solo los resultados de su proyecto de investigación sino también compartir sus experiencias y

visiones sobre la propuesta de investigación en el aula con sus compañeros del programa de Derecho. Finalmente, se espera presentar el proyecto al III Premio Nacional FRB a la Investigación sobre la Familia en Colombia de la Fundación Antonio Restrepo Barco.

Desde la perspectiva intelectual, los resultados del proyecto deben analizarse desde la posición de los estudiantes y desde la de la docente. Para los estudiantes, la participación como investigadores activos dentro del proyecto representó un reto en cuanto al manejo del tiempo y la responsabilidad con el proyecto. La mayoría de los estudiantes manifestaron que durante la ejecución del proyecto debieron dedicar horas adicionales al trabajo que estaban realizando. No obstante, ellos manifestaron igualmente que su esfuerzo y dedicación se veía recompensado en los conocimientos que iban adquiriendo no solo a nivel académico sino también las habilidades que iban desarrollando a través de la búsqueda de la información, el análisis de la misma y la argumentación de sus ideas. Con respecto a la responsabilidad, el trabajo comunitario y el hecho de saber que su trabajo influenciaría la calidad del trabajo de sus compañeros implicó para ellos un deseo de hacer bien las cosas y de actuar con compromiso en la búsqueda de la información pero también con transparencia frente a los hallazgos encontrados. Este fue sin duda el mejor ejemplo de integridad en investigación que pudieron aprender de ellos mismos.

Para la docente, el proyecto fue una excelente experiencia donde se logró motivar a los estudiantes a ir mas allá de lo

aprendido en clase. Además, la experiencia es muy enriquecedora porque a partir de las discusiones que se sostienen con los estudiantes, los conocimientos que se tienen son reforzados, ampliados y en ocasiones cuestionados lo que permite construir posiciones más globales y mejor argumentadas. Esto implicó, sin duda, un esfuerzo adicional en virtud del tiempo que debió dedicarse a la coordinación del proyecto, y al apoyo a los estudiantes.

Una vez finalizó el proyecto, los participantes discutieron sobre las conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta para una próxima experiencia. La experiencia fue vista como positiva en virtud del compromiso adquirido. Todos ellos manifestaron su deseo de continuar haciendo parte de este tipo de experiencia en virtud de la calidad de los conocimientos que se adquirieron y las habilidades que se desarrollaron en materia de investigación.

Como recomendaciones se sugiere realizar este tipo de actividades con grupos relativamente pequeños donde cada participante tenga el mismo grado de responsabilidad. Para mantener los estudiantes motivados es importante que ellos conozcan, desde un inicio, los beneficios que podrán obtener con su participación y los productos científicos que permitirán la divulgación de los resultados obtenidos. Considerando que el trabajo resulta arduo para los estudiantes y que ellos deben establecer un equilibrio con sus otros compromisos académicos resulta determinante dentro de su formación que los compromisos adquiridos se cumplan a cabalidad. En esa

medida, también es importante que durante la ejecución del proyecto y la publicación de los resultados se respete la ética en materia de investigación y los derechos de autor respectivamente. Finalmente, hay que insistir en que tanto el docente como los estudiantes deben disponer de una buena cantidad de horas adicionales para dedicarle a la ejecución del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cárdenas-Gómez, O. C. (2009). L'incidence des valeurs dans les législations sur les techniques d'assistance médicale à la procréation (TAMP): Une perspective du droit comparé. Mémoire de maîtrise, Québec. Faculté d'études supérieures. Université Laval. Obtenida de www.theses.ulaval.ca/2009/26676/26676.pdf

Furger, F. (1990) "Valeurs morales et ordre juridique" en Diagnostic prénatal: procréation médicalement assistée, sciences de la vie et droits de l'homme: des parlementaires à l'écoute: colloques de juin et septembre 1989 au Sénat, Lyon, Paris, Éditions Alexandre Lacassagne: Masson.

López Medina, D. (2006). El derecho de los jueces: obligatoriedad del precedente constitucional, análisis de sentencias y líneas jurisprudenciales y teoría del derecho judicial. Bogotá: Legis: Universidad de los Andes.

Reino Unido, Embryology, & Espalieu, I. (1984). Rapport de la commission d'enquête concernant la fécondation et l'embryologie humaines, présidente Mary Warnock, présenté au

Parlement par le Secrétaire d'Etat aux Affaires sociales...[et al.] par ordre de sa Majesté. La Documentation française.

Universidad de Caldas. (2016). Investigación en el aula: Acciones mutuas para construir conocimiento. Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados. Obtenido de <http://vip.ucaldas.edu.co/vicerrectoria/downloads/COMUNICADO%20N°%2009.pdf>

Universidad de Caldas. (2016). U. de Caldas vivió Feria de investigación en el Aula. Vicerrectoría de Investigaciones y posgrados. Obtenido de <http://www.ucaldas.edu.co/portal/u-de-caldas-vivio-feria-de-investigacion-en-el-aula/>

Cómo citar este capítulo:

Cárdenas Gómez, O. C. (2019). La investigación formativa como mecanismo de formación integral de los estudiantes de derecho. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.173-194) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O V I I I

Retos en la formación de abogados: un debate más allá del método de enseñanza-aprendizaje*

María Eugenia Vides Argel¹

Resumen

El presente documento corresponde a reflexiones preliminares basadas en referentes históricos, datos estadísticos y referentes bibliográficos, desde una perspectiva sociocrítica, enmarcado en la investigación en curso titulada “Caracterización de la práctica pedagógica de los docentes del programa de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR–”. Se aborda el análisis de la crisis en la enseñanza del derecho como un tema que trasciende del ámbito nacional, referenciando la manera como diversos investigadores de otras latitudes lo han abordado, para luego enfatizar en la situación actual de los programas de derecho en Colombia, frente a la acreditación de alta calidad, la escasez de regulación normativa y de lineamientos específicos para el diseño de programas de derecho en Colombia; planteando la idea de que el debate sobre los retos en la enseñanza del derecho, no debe circunscribirse, como ha venido aconteciendo, al método de enseñanza-aprendizaje que aplican las Facultades, sino que trasciende la necesidad de regulación estatal, desde las políticas públicas, un mayor dinamismo curricular y enseñanza acorde con las dinámicas sociales.

* Ponencia enmarcada en el trabajo de investigación en curso, titulado “Caracterización de la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR–”, desarrollada como producto académico de la Especialización en Docencia, cursada en esta misma institución (2015), por la autora.

1 Abogada, Especialista en Derecho Administrativo, Especialización en Docencia (culminada), decana de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR–.
maria.vides@cecar.edu.co

Palabras clave: calidad, métodos de enseñanza, problemática, formación.

Metodología: Se trata de un estudio de carácter descriptivo y explicativo, elaborado principalmente a partir de fuentes secundarias. Recurriendo a los métodos analítico, histórico y lógico.

INTRODUCCIÓN

En Colombia según datos del Ministerio de Educación Nacional, existen ciento ochenta y tres programas de Pregrado en Derecho, de los cuales solo treinta y ocho cuentan con acreditación de alta calidad, sumado a esto actualmente más de cien mil estudiantes se forman como abogados en Colombia. El fenómeno de formación de abogados en masa, incrementa la preocupación de entidades como el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y del Derecho, reflexionando acerca de la calidad de la educación jurídica que se imparte en las universidades del país.

El número de graduados a nivel latinoamericano en Derecho ha ido en aumento, en los últimos cuarenta años la proporción de los abogados por cada 100.000 habitantes se multiplicó por ocho en México y por cinco en Venezuela.

El acceso al estudio del Derecho también se ha fortalecido en materia geográfica Bergoglio (2007) con el surgimiento de programas universitarios más allá de las grandes ciudades, lo cual es significativamente más económico para los interesados en desarrollar la carrera y brindar espacios a las diferentes clases sociales; esto también ha ocurrido por ejemplo en Colombia (Fuentes Hernández, 2003), México (Fix-Fierro y

López Ayllón, 2003a), Brasil (Junqueira, 2003) y Perú (González Mantilla, 2003). Esta situación ha dado pie a la expansión de la educación universitaria diversificando los contingentes de estudiantes de Derecho en términos geográficos y de género, sin decir que se ha logrado total equidad.

Por otro lado, este mayor despliegue de la matrícula universitaria se ha visto empañada por problemas de calidad de la enseñanza en algunas instituciones, lo cual en vez de constituirse en un factor de igualdad democrática, dados los desniveles de calidad llega a acentuar la desigualdad social (Silva García, 2001)

En el tema de la calidad de la educación superior, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia, establece los lineamientos que los programas académicos deben cumplir para obtener la acreditación de alta calidad; si bien estos giran en torno a factores que revisan desde los procesos académicos, estudiantes, docentes, recursos de apoyo a la academia, infraestructura, entre otros, el debate en torno al tema se centra no solo en la comprobación de la oferta con calidad de los programas de derecho, sino en los retos que debe asumir la formación de abogados en nuestro país de cara al dinamismo social y las nuevas realidades tanto en el contexto nacional como internacional.

Diversos estudios acerca de las tendencias en la enseñanza del derecho, circunscriben el análisis de la formación del abogado, al método de enseñanza que se aplica en las

universidades, calificándolo de enciclopedista, magistral, repetitivo y memorístico, invitando al replanteamiento de las metodologías empleadas en el aula, hacia aquellas con énfasis en el estudiante como actor principal del proceso, capaz de construir su propio conocimiento en forma activa.

Es necesario desarrollar estrategias de carácter didáctico, que permitan pasar de la repetición a la crítica de contenidos, posibilitando un trabajo de aula asumido desde una perspectiva problematizadora del conocimiento, que se acompañe de un sistema de evaluación democrático, adecuado, y que estimule el aprendizaje y el mejoramiento de los procesos pedagógicos (De Bianchetti et al., 2003).

El tema es objeto de análisis a nivel mundial, especialmente en un contexto globalizado en el cual van en aumento las disertaciones sobre la formación de los abogados. España por ejemplo expidió una nueva ley de Educación Superior (Ley Orgánica, 2001) para adaptarse a las reformas introducidas por el proceso de Bolonia. Sin embargo como lo señala Gonzalo Álvarez, profesor de la Universidad de Buenos Aires, Bolonia abrió un debate acerca de los perfiles de formación del abogado, para los críticos el proceso supone una degradación de la profesión jurídica y fomenta un perfil profesional de un técnico aplicador mecánico de las normas, imposibilitando que los profesionales del derecho tengan una sólida formación jurídica que les permita desplegar su formación en los contextos económicos y políticos, caracterizados por su complejidad (Álvarez, 2011). No obstante los defensores califican al proceso de Bolonia como facilitador de un esquema flexible de titulación que permite

la adaptabilidad a las cambiantes demandas del mercado del trabajo, disminución de la clase magistral, promoviendo la enseñanza práctica, permitiendo la formación de profesionales con mayores competencias y habilidades (Álvarez, 2011).

En este mismo entorno reflexivo, González Galván docente investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, concluye que se tiene que pasar de un “profecentrismo” pasivo donde predomina el contenido reproducido por el conductismo donde el profesor es acrítico, autoritario, autista, burócrata, memorista, monologuista, individualista, marioneta (mero ejecutor del programa), guardián (de su conocimiento a través de una evaluación memorista), a un “alumnocentrismo” dinámico propuesto por el constructivismo donde el alumno es activo, tolerante, respetuoso, solidario, responsable, ético, competente, comprometido, propositivo, investigador, emocional, intelectual, deportista, artista, políglota, gastrónomo y dialoguista (González Galbán, 2012).

En el año 2015, la educación superior colombiana fue objeto de reformas normativas, con especial énfasis en el fortalecimiento de la inspección y vigilancia por parte del Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 1740 de 2014 (Ley 1740, 2014) y posteriormente el Decreto 1075 de 2015 compilatorio de normas reglamentarias del sector educación, el cual se ocupa en su parte quinta de regular la educación superior, recogiendo las disposiciones en materia de registro calificados de programas académicos de Pregrado y acreditación de alta calidad de los mismos, dispuestas por el Decreto 1295 de 2010.

La incursión de estas nuevas normas, en especial la Ley 1740 de 2014, evidencian el interés estatal por adentrarse en la autonomía universitaria, que, desde la Constitución política de 1991, le fue otorgado a las Instituciones de Educación Superior, pero que veinte años después terminó con serios cuestionamientos, salidos a la luz pública principalmente por el manejo administrativo dado a algunas universidades en el país. No obstante y analizada esta situación en el contexto de los programa de Derecho, vale preguntarse si realmente los intentos normativos en materia de educación superior, tienen una incidencia positiva y directa en el fortalecimiento de la formación de los abogados o si por el contrario dada la generalidad de estas disposiciones, no tocan aspectos fundamentales propios de este programa académico.

Esta inquietud no ha sido ajena a los foros nacionales que el Ministerio de Justicia y del Derecho, en alianza con el Ministerio de Educación, promovió en el año 2015 sobre las nuevas tendencias y desafíos de la formación profesional de los abogados en Colombia, mediante mesas regionales en diferentes partes del país, contando con la participación de directivos universitarios, docentes y estudiantes. En el acto inaugural, el Director de Justicia Formal y Viceministro de Promoción de la Justicia, Ramiro Vargas, reflexionando acerca de la importancia de revisar las condiciones de calidad exigidas a los programas de derecho, citaba que en encuesta realizada en el año 2008 por el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, los abogados fueron la tercera profesión con menor estima entre la población colombiana, siendo superados únicamente por los ‘curanderos’ y los políticos. En complemento, en un trabajo investigativo de grado realizado en

2012, el 82 % de los encuestados consideró que los abogados perjudican a la sociedad²

Ante este panorama cabe preguntarse cuál ha sido el interés del Estado colombiano en plantear una reforma normativa especialmente dirigida al rediseño de los programas de Derecho, que actualice de manera estructural lo dispuesto en la Resolución 2768 de 2003, la cual solo se ocupó de la denominación y los aspectos curriculares del programa, dejando el resto a las disposiciones generales del Decreto 1295 de 2010, compilado en el Decreto 1075 de 2015.

Una lectura detenida a estas normas evidencia la escasez de reglamentaciones y lineamientos oficiales que aporten las bases para afrontar los problemas trascendentales por los que atraviesa la enseñanza del derecho en nuestro país, tampoco inspiran hacia el logro de la calidad en estos programas, atendiendo a que al ser potestativo de las instituciones de educación superior optar por la acreditación de alta calidad de sus programas académicos, la mera obtención del registro calificado las faculta para la oferta de los mismos, con la realidad conocida de que los programas de derecho por su tradición magistral, implican un menor presupuesto e inversión en términos de infraestructura y recursos tecnológicos en comparación con otros programas y adicionalmente en las encuestas de preferencia un alto porcentaje de jóvenes

2 Relatoría primer foro regional sobre nuevas tendencias y desafíos de la formación profesional de los abogados en Colombia, Ministerio de Justicia.

bachilleres se inclinan por formarse como abogados, lo que ha facilitado que el programa de Derecho figure en la lista de la oferta académica de la gran mayoría de instituciones de educación superior en el país, tanto públicas como privadas, incluso en algunas universidades oficiales de la región Caribe, se dio apertura a este programa en tiempos recientes, como ocurrió con la Universidad de Sucre (2013) y la Universidad de Córdoba (2016).

Un referente válido para abordar este análisis lo otorga la investigación realizada por la Universidad Libre de Colombia, denominado “La educación jurídica en Colombia”, de la cual se derivó el artículo “La enseñanza del derecho y la formación de los abogados”, cuyo autor es el abogado y docente investigador Henry Bocanegra (2012), quien planteó como problema de investigación ¿Qué aspectos y tendencias caracterizan los procesos de formación de los abogados en el país y desde qué experiencias y criterios puede redefinirse el horizonte de la educación jurídica en el contexto social de Colombia?, para resolver el interrogante realizó una revisión histórica y bibliográfica, complementada con trabajo de campo, analizando diferentes hechos y situaciones de orden pedagógico y administrativo de la realidad de los procesos de formación de los abogados en Colombia, comparándolos con los que se presentan en otros países, tanto en el orden administrativo, financiero y pedagógico, que afectan en conjunto a la educación superior.

Concretamente los problemas que abordó el investigador fueron los que devienen de las políticas públicas sectoriales

que afectan la autonomía universitaria, la capacidad investigativa de las universidades y el desempeño y la calidad docente; las concepciones jurídicas y filosóficas desde las cuales se orientan las propuestas curriculares; el nivel de formación de los aspirantes; la disponibilidad de recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos con los que cuenten las universidades; el nivel de formación pedagógica y disciplinar de los directivos y docentes (Bocanegra, 2012)

Producto del abordaje de esa problemática, identifiqué algunas tendencias presentes indistintamente de la naturaleza jurídica de la institución universitaria ofertante del programa (cooperativa, fundación, corporación pública o privada), dentro de estas:

1. Desde el punto de vista de las nociones jurídicas que orientan la gestión pedagógica dentro de los programas de derecho en Colombia, es evidente que una concepción positivista y dogmática, fetichista de la norma, inspira los diseños curriculares.
2. Falta de fundamentación pedagógica de los docentes-abogados y de procesos de capacitación y formación pedagógico-didáctica especializados y no generales. Se presentan deficiencias en los criterios e instrumentos utilizados para evaluar el desempeño académico de los estudiantes.
3. Hay precarios sistemas de admisión de estudiantes, donde prima un interés por captar estudiantes y

garantizar mínimos ingresos para la institución universitaria que ofrece el programa.

4. Los criterios y mecanismos de selección y contratación del personal docente son frágiles, predominando la contratación a término fijo por el periodo académico, de operadores jurídicos bajo la modalidad de hora cátedra, es decir, hay inexistencia de estabilidad laboral y bajos salarios.
5. Se presenta mucho desconocimiento del papel de la investigación en la formación profesional del abogado y de las técnicas curriculares y didácticas que permitan generar una auténtica cultura científica y que conviertan la investigación en el eje transversal del currículo, como también la superación de los enfoques técnico-jurídicos en la formación de los especialistas del derecho.

El investigador concluyó que las deficiencias de la enseñanza del derecho en Colombia no son ajenas a la crisis de la educación superior, así mismo que la crisis de la enseñanza del derecho no debe circunscribirse a la eficacia del método de enseñanza y que existe la necesidad de elaborar una propuesta que se centre en el rediseño curricular, los objetivos de formación, el plan de estudios y la estrategia pedagógica.

Los referentes expuestos en la presente ponencia, ponen de relieve la tendencia creciente a hablar de “crisis” en la enseñanza del derecho, evidenciado no solo en autores colombianos cuyo interés ha girado en torno a este tema, sino también en investigadores de otros países, dejando entrever la manera

como las dinámicas sociales alertan acerca de la apremiante necesidad de re-pensar los programas de derecho, pero no solo desde el método de enseñanza-aprendizaje, sino desde todos los factores que permiten predicar la calidad de los programas académicos, pero no en forma aislada en el ejercicio de cotejar las condiciones de cada programa de derecho frente a los lineamientos para la alta calidad, sino desde un marco mucho más amplio que va desde la política estatal en educación superior, luego la actualización de la reglamentación específica del programa de Derecho contextualizado a las nuevas realidades nacionales e internacionales, seguido del rediseño curricular apropiado al entorno de estos programas académicos y al surgimiento de temáticas como postconflicto, paz, medioambiente, telecomunicaciones, entre otras, apoyado en el uso de estrategias pedagógicas innovadoras y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con un fuerte énfasis en la formación para la investigación sociojurídica, como garantías para lograr formar un abogado mayormente comprometido con su profesión, capaz de argumentar y comprender problemáticas sociales, económicas y políticas, desde un ejercicio humanístico y ético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 6 de 2001, modificada por la Ley Orgánica 4 de 2007.

Álvarez, G. (2011). La enseñanza del derecho de la Unión Europea en España. *Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 9(17), 23.

Bergoglio, M. I. (2007). Cambios en la profesión jurídica en América Latina. Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 5(10), 9-34.

Bocanegra, H. (2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. *Revista Republicana*, 12, 323-347.

Colombia. Congreso de la República. Ley 1740 (23 de diciembre de 2014). Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 (26 de mayo de 2015). Disponible en http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Colombia. Ministerio de Justicia. Relatoría primer foro regional sobre nuevas tendencias y desafíos de la formación profesional de los abogados en Colombia, Ministerio de Justicia. p. 4. Disponible en [http://m.minjusticia.gov.co/Portals/0/pdf/Relatorias/RELATORIA%20PRIMER%20FORO%20REGIONAL%20-MONTERIA%20\(2\)%20\(1\).pdf](http://m.minjusticia.gov.co/Portals/0/pdf/Relatorias/RELATORIA%20PRIMER%20FORO%20REGIONAL%20-MONTERIA%20(2)%20(1).pdf)

De Bianchetti, A. E. y otros. (2003). La evaluación del proceso-aprendizaje del derecho, Universidad Nacional del Nordeste, Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas, Corrientes, Argentina.

Fix-Fierro, H. y López Ayllón, S. (2003a). *La educación jurídica en México: Un panorama general, Contribución al Seminario sobre educación jurídica*. Brasil: Petrópolis.

Fuentes Hernández, A. (2003). *Educación legal y educación superior en Colombia: tendencias recientes 1990-2002, Contribución al Seminario sobre educación jurídica*. Brasil: Petrópolis.

Gonzales Mantilla, G. (2003). *La enseñanza del Derecho en el Perú en la actualidad: cambios, resistencias y continuidades, Contribución al Seminario sobre educación jurídica*, Brasil: Petrópolis.

González Galván, J. A. (2012). El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 45(133), 119-139.

Junqueira, E. B. (2003). *Ensino do Direito no Brasil: realismo ou pessimismo?*, *Contribución al Seminario sobre educación jurídica*. Brasil: Petrópolis.

Silva García, G. (2001). *El mundo real de los abogados y de la justicia, vol. I al IV*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Cómo citar este capítulo:

Vides Argel, M. E. (2019). Retos en la formación de abogados: un debate más allá del método de enseñanza-aprendizaje. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.195-207) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O I X

Alfabetización digital para docentes del programa de derecho*

Elizabeth Ramírez Llerena¹

Resumen

Las Universidades de Cartagena de Indias, contemplan en los Currículos del Programa de Derecho, la investigación como actividad cotidiana de los estudiantes y profesores para que el abogado que egrese, oriente su práctica jurídica en lo investigativo; se pretende, la formación de un jurista, además de humanista, cuya disciplina sea la investigación Sociojurídica de manera que, siendo abogado, pueda dedicarse a observar, recoger, seleccionar, describir, comparar, clasificar y analizar los elementos que hay en un entorno o espacio social para enmarcarlo en el sistema jurídico y sin duda alguna, en el logro de lo anterior contribuyen las Tecnologías de la Información y

* Este capítulo es producto de la investigación en curso: Uso de las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la comunidad educativa de la Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo TECNAR y la Universidad Libre sede Cartagena. Autor e investigador principal: Elizabeth Ramírez Llerena; coautor y Coinvestigador: Indy Nazir Lleneris; semillero de TECNAR convenio CORPOSUCRE, María Luisa López González; semillero de la Universidad Libre sede Cartagena: Luzney Mercado Amaris y Yoheli Barrios Díaz. Esta investigación es en convenio TECNAR convenio CORPOSUCRE y Universidad Libre sede Cartagena, empezó en el año 2016.

1 Abogada, Universidad de Cartagena; Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santo Tomás de Aquino; Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Universidad de Cartagena; Especialista en Derecho Penal y Criminología, Universidad Simón Bolívar; Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas, Universidad Externado de Colombia; Docente de Jornada Completa en Investigación de la Facultad de Derecho, Universidad Libre Sede Cartagena y Docente de Medio Tiempo en Investigación de la Facultad de Derecho, TECNAR convenio CORPOSUCRE.

la Comunicación (Tic) que han transformado de manera vertiginosa la vida cotidiana y social de los seres humanos; es por ello que los docentes deben capacitarse en el uso de los teléfonos móviles, los computadores, el internet y sus herramientas de comunicación, la televisión digital, las aplicaciones como Google earth, Google maps, Google Docs., museos virtuales, entre otros, que permiten al estudiante conocer un lugar sin haber estado físicamente en él, investigarlo y ampliar sobre él, el conocimiento científico jurídico. (Arbeláez, 2014, p.150)

Palabras clave: alfabetización, docentes, programas de Derecho, recursos digitales.

INTRODUCCIÓN

Según Galindo (1998) la Investigación Social es parte de las formas de la Cultura de la Información, ya que el saber sobre lo social se distribuye entre la población de manera disimétrica, ya que algunos les llega la información más que a otros, por otra parte, unos buscan y necesitan más información que otros; por ello la investigación social llevada al Derecho, es decir, la investigación sociojurídica, es un nuevo punto de partida para la discusión sobre el uso de las nuevas tecnologías en Derecho. Las Tic han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad. Las posibilidades educativas de las Tic han de ser consideradas en dos aspectos: su conocimiento y su uso (http://educatics.blogspot.com.co/2005/06/las-tics-en-los-procesos-de-enseanza-y_25.html).

El primer aspecto es consecuencia directa de la cultura de la sociedad actual. No se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática. Es preciso entender cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se

transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos) si no se quiere estar al margen de las corrientes culturales. Hay que intentar participar en la generación de esa cultura. Es esa la gran oportunidad, que presenta en varias facetas:

- Integrar esta nueva cultura en la Educación, contemplándola en todos los niveles de la Enseñanza
- Ese conocimiento se traduzca en un uso generalizado de las Tic para lograr, libre, espontánea y permanentemente, una formación a lo largo de toda la vida
- El segundo aspecto, aunque también muy estrechamente relacionado con el primero, es más técnico.
- Se deben usar las Tic para aprender y para enseñar. Es decir el aprendizaje de cualquier materia o habilidad se puede facilitar mediante las Tic y, en particular, mediante Internet, aplicando las técnicas adecuadas. Este segundo aspecto tiene que ver muy ajustadamente con la Informática Educativa.

No es fácil practicar una enseñanza de las Tic que resuelva todos los problemas que se presentan, pero hay que tratar de desarrollar sistemas de enseñanza que relacionen los distintos aspectos de la Informática y de la transmisión de información, siendo al mismo tiempo lo más constructivos que sea posible desde el punto de vista metodológico. Esto ha significado desarrollar y planificar modelos de enseñanza más flexibles y accesibles, donde el profesor asume un rol orientador en el proceso de aprendizaje, facilitador de recursos y herramientas

que permitan al estudiante explorar y elaborar nuevos conocimientos de forma efectiva, responsable y comprometida con el propio aprendizaje.

En el contexto actual de la educación en Colombia, y particularmente en una de las Instituciones de Educación Superior de Cartagena que participan de esta investigación se evidencia el uso de las Tic reducido al área de tecnología e informática por parte de los docentes, limitando su uso al simple adiestramiento ofimático de manejo de algunos programas, que inclusive no son aplicados en sus diferentes áreas de enseñanza. Para Gómez (2016) las tecnologías de la información y comunicación (Tic) entraron de lleno a los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza, en la institución educativa mencionada; se observa en los resultados de la aplicación de los talleres de Investigación Acción Participación (IAP), como los profesores aún se encasillan en ciertos instrumentos que ya no son novedad para los alumnos, por ejemplo, las presentaciones en PowerPoint, búsqueda de información en Internet, uso de software planos sin mayor interactividad o donde el resultado es entregado de forma inmediata y no deja tiempo a pensar. Por otro lado los jóvenes muestran mayor interés por las tecnologías que les permiten comunicarse con otros, ya sean celulares, chat, Messenger, foros, etc. Ellos muestran una gran habilidad a la hora de utilizar estos recursos.

Es así como se evidencia el usos de las Tic desde dos perspectivas, por un lado los profesores y por otro los alumnos, entonces

cabe revisar si estos recursos que los alumnos dominan con destreza, y que los utilizan más para divertirse, pueden ser utilizados por el profesor en su proceso de enseñanza y de aprendizaje; por ello nos preguntamos: ¿De qué manera se puede concientizar a los docentes del programa de Derecho de la Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo, TECNAR y la Universidad Libre Sede Cartagena a que utilicen la Plataforma Virtual en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Esta investigación se justifica porque practicar una enseñanza del Derecho con el uso de las Tic es muy difícil, requiere un gran esfuerzo de cada profesor implicado en el proceso de formación del jurista contemporáneo, ya que esta es la generación de las tecnología y aun encontramos en las facultades de Derecho profesores obsoletos que no saben siquiera escribir en un computador y usar una plataforma virtual, por ejemplo; ya que este es un trabajo importante de planificación y coordinación del equipo de profesores del programa de Derecho. Aunque es un trabajo muy motivador, surgen tareas por doquier, tales como la preparación de materiales adecuados para el alumno, porque no suele haber textos ni productos educativos adecuados para este tipo de enseñanzas; cada profesor debe hacer el contenido del módulo que se sube a la plataforma u organizar el contenido de los temas que se van a enseñar con el uso de las Tic; con esta investigación en el programa de Derecho de Tecnar convenio CORPOSUCRE y en el de la Universidad Libre Sede Cartagena tenemos la oportunidad de cubrir esa necesidad. Se trata de crear una enseñanza del Derecho de forma que teoría, abstracción, diseño y experimentación estén integrados.

Una breve reseña de lo que se concluye como avance de lo investigado, es que las discusiones que se han venido manteniendo por los distintos grupos de trabajo interesados en el tema (Docentes del programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y docentes del Programa de Derecho de la Universidad Libre Sede Cartagena) se enfocaron en dos posiciones: Una consiste en incluir asignaturas de Informática en los planes de estudio y la segunda en modificar las materias convencionales teniendo en cuenta la presencia de las Tic; actualmente se piensa que ambas posturas han de ser tomadas en consideración y no se contraponen. De cualquier forma, es fundamental introducir la informática en el Programa de Derecho, hacer la sensibilización e iniciación de los profesores sobre el uso de la sistematización y el procesamiento de datos, sobre todo cuando se quiere introducir por áreas como contenido curricular y como medio didáctico para la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho.

Consideramos que hay que buscar las oportunidades de ayuda o de mejora en la Educación Superior explorando las posibilidades educativas de las Tic sobre el terreno, es decir, en todos los entornos y circunstancias que la realidad presenta; es por ello que las instituciones educativas, mencionadas en esta investigación están adaptando sus modelos de enseñanza a las posibilidades educativas que ofrecen las Tic como medio de apoyo para el proceso de enseñanza y de aprendizaje; en el programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE se trabaja el acompañamiento del aprendizaje autónomo del estudiante con la Plataforma SPLAVIA y en la Universidad

Libre Sede Cartagena ya se realiza un proceso de cambio de las Redes y cableados, Internet e Intranet, así como de los computadores existentes en la Universidad que permita el uso de plataformas educativas en el futuro.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación sociojurídica mixta. En primera instancia tiene aportes de la investigación cuantitativa que es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación se pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. En segunda instancia tiene aportes de la investigación cualitativa la cual evita la cuantificación. Según Abdellah (1994) los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Para Strauss (1987) la diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales y la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.

El método utilizado para la investigación cuantitativa es el análisis estadístico ya que estamos en proceso de aplicar unas encuestas a los profesores del programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y a los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena. En la Investigación Cualitativa se hicieron talleres IAP con los profesores del programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y con los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena; de allí surgió el video y la cartilla que se presentan en este evento de investigación titulados: ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA DOCENTES DE PROGRAMA DE DERECHO con los cuales se pretende sensibilizar a los docentes de ambas instituciones educativas en que se debe aprender a usar las Tic.

Las fuentes consultadas han sido como fuentes primarias, principales o directas los profesores del programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena quienes de primera mano nos orientan en su sentir y su pensar sobre el uso de las Tic en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho. Como fuentes secundarias tenemos libros y artículos científicos publicados en revistas indexadas, páginas web, leyes, etc., que se realizaron con el uso de las Tic en instituciones educativas en Colombia.

En cuanto al diseño metodológico, se hizo un cuestionario de preguntas en google Doc., que será aplicado a través de la plataforma SPLAVIA a los profesores del programa de Derecho

de TECNAR convenio CORPOSUCRE y a los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena, se les enviará por correo electrónico institucional para que sea respondido. También se hicieron metodologías de talleres IAP que fueron aplicados cualitativamente a los profesores del programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y a los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena.

AVANCES

Como avance de lo investigado presentamos el análisis a los Talleres IAP que se han realizado con docentes del programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y a los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena en los cuales hemos querido sensibilizarlos sobre la actualización del conocimiento en lo referente a lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico que debe ser el aula de clase para la enseñanza del Derecho, en el siglo XXI; esto se evidencia en el video y la cartilla ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA DOCENTES DE PROGRAMA DE DERECHO que se presenta a la comunidad científica asistente en el II ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE ABOGADOS.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resultados: Hemos elaborado un marco conceptual que pretende hacer un acercamiento teórico de la sociedad de la información y el conocimiento, y las Tic en el ámbito educativo,

desde diferentes autores como soporte fundamental para el desarrollo de esta investigación orientándolo hacia el trabajo que se pretende hacer con los profesores de Derecho. Ciertamente tal como lo dice Gómez (2016), hoy en día el uso de las Tic es más cotidiano en el quehacer pedagógico, lo que ha implicado un cambio en la sociedad del conocimiento y en la sociedad de la información, cambios a los que no podemos ser ajenos los profesores de Derecho, ya sea por nuestro trabajo como profesores o como padres; no debe ser difícil entender que nosotros estamos en una época de transición, ya que muchos fuimos educados en una sociedad industrial y hoy en día tenemos que educar en una sociedad de la información, que sin duda ha transformado la forma de educar, en las que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, afectando a diferentes niveles contextuales, desde el aula de clase hasta la misma sociedad. Estos procesos de Innovación exigen que los diferentes actores que participamos en el proceso educativo, adoptemos e interpretemos el uso de las nuevas tecnologías como una herramienta propia de nuestro quehacer diario, en busca de producir cambios en el interés de los alumnos, que produzcan mejora, respondiendo a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos, sino de un proceso sistematizado de la enseñanza y el aprendizaje.

Para Rincón (2015) las Tic han cobrado importancia y relevancia en el quehacer educativo y pedagógico, porque ha sido un fenómeno positivo que ha impactado y ha rebotado la tecnología; es conveniente empezar a modificar y transformar

la nueva noción de aprendizaje, de conocimiento y de educación que circunda en las comunidades académicas y en las diferentes redes sociales. Se está aprendiendo un nuevo lenguaje, vivimos una cultura digital, y es ahí donde la escuela debe estar abierta a la nueva socialización del conocimiento, teniendo en cuenta experiencias significativas que le aporten al educando estrategias para seguir evolucionando en su construcción intelectual, emocional y humana. El taller IAP nos evidencia que los profesores no están preparados para los cambios que ha traído esta era digital, pero si bien, es cierto es una obligación como facilitadores del aprendizaje, encontrar la forma de seducir a los estudiantes y acercar las nuevas tecnologías a los contenidos de las clases.

En la Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo, TECNAR convenio CORPOSUCRE se citó a los docentes del programa de Derecho a una reunión en la cual se hablaba del lenguaje que se utiliza en la era de la digitalización para el uso de las Tecnologías de la Comunicación Tic; en la Universidad Libre Sede Cartagena se hizo la misma operación ya que la aplicación de las Tic requiere, por tanto, un nivel de formación y manejo del lenguaje del procesador de texto que utilizan las computadoras, el cual se trata de analizar en el presente estudio. El hecho de las reuniones con los docentes era el de realizar unos talleres de investigación IAP, que nos permitiera indagar en las opiniones, conceptos, aptitudes y uso que los docentes hacen de las Tic, ya que los docentes deben tener en cuenta que el rol del maestro sufre un cambio a la hora de aplicar las nuevas Tecnologías, ya que según Sáez (2010) en

los docentes recae la responsabilidad de aplicar estas nuevas metodologías y tareas relacionadas con las tecnologías, vinculadas asimismo con el cambio y la innovación educativa. Se considera como innegable la importancia de lo que muchos autores como Marqués (2017) llaman alfabetización digital, a pesar de que persisten opiniones ancladas en la mayor eficiencia de enfoques tradicionales, reforzados por la cultura escolar, que argumentan deficiencias en el uso pedagógico de las Tic, subrayando los problemas y barreras de todo tipo que estas presentan, en vez de tratar de argumentar soluciones a los diversos problemas y dificultades que presentan.

El taller IAP trata de recoger y analizar las perspectivas y opiniones del profesorado, sobre la utilización de las tecnologías en el aula, por lo que se trata de hacer un diagnóstico de la visión que tienen los docentes y la práctica que desarrollan. Cuban (2001) afirma que los enfoques tradicionales en la enseñanza, como dependencia en los libros de texto, instrucción masiva, conferencias y pruebas de respuesta múltiple, están obsoletas en la era de la información; se pretende, por tanto, chequear o explorar las actitudes que mantienen los maestros, pues la enseñanza con las tecnologías está condicionada por lo que piensan los docentes y las expectativas que estos mantienen hacia un uso de estas herramientas.

El Taller de Investigación Acción Participativa arroja como resultado que los docentes del Programa de Derecho formados a finales del siglo XX, son analfabetas digitales, ya que desconocen el lenguaje que utilizan las máquinas con las que

funcionan las Tecnologías de la Comunicación y la Información, estas son conocidas por las generaciones nacidas en el último cuarto de siglo, también conocida como generación NET, ya que el uso de estas nuevas tecnologías hace parte de su rutina diaria. Estas se caracterizan por usar competentemente las Tic, en especial, las herramientas que les permiten comunicarse e interactuar constantemente con personas cercanas y lejanas a través del uso de aparatos móviles como los teléfonos celulares, las Tablet, etc. A este grupo de personas (Prensky; 2003) las llamó nativos digitales porque se comunican fluidamente a través de las mismas. Para Arrieta (2011) tradicionalmente, el concepto de alfabetización digital se ha circunscrito básicamente en infraestructura y accesibilidad de las Tic (tecnologías de la información y las comunicaciones) y el internet a las instituciones educativas de educación superior. Esta visión ha impedido tener una concepción más holística con respecto al papel que juegan la alfabetización digital tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de programas como los de Derecho, tanto como en la sociedad.

Como resultado de los avances de la investigación en comento, los que arrojan los talleres IAP, es que los profesores son conscientes de la importancia que tienen las Tic en la educación, pero estos no parecen integrarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que hace que exista una brecha digital entre estudiantes y profesores en el sentido que los primeros la usan para participar en redes sociales, producir contenidos en diferentes formatos, investigar una gran variedad de conceptos y formar comunidades afines a sus intereses;

mientras que los segundos generalmente las consideran como una herramienta de consulta y de comunicación asincrónica.

Esta situación resulta preocupante debido a que un gran número de profesores de la Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo, TECNAR convenio CORPOSUCRE no están incorporando las herramientas digitales en sus actividades académicas, hecho que, por un lado, desfavorece una mayor interacción, compromiso, creatividad, pensamiento crítico y participación colaborativa en la web y, por el otro, impide que los egresados se integren eficientemente al mercado laboral en donde el uso de las Tic. En la Universidad Libre Sede Cartagena, por ejemplo, son escasos los profesores que hacen acopio de las nuevas tecnologías durante el desarrollo de sus clases, por lo que los resultados finales son importantes para cerrar la brecha tecnológica entre estudiantes y profesores y la integración de estas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello iniciamos el proceso de sensibilización a los profesores con un proceso de alfabetización digital, para que ellos comprendan que las Tecnologías de la información son fundamentales para la apropiación y creación del conocimiento, la comunicación, la innovación, la comercialización de los procesos de formación del abogado NET por ello presentamos a la comunidad científico-jurídica y educativa que nos acompaña en este II ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE ABOGADOS un Video y una Cartilla elaborada por los docentes y estudiantes investigadores, vinculados a la investigación USO DE LAS Tic EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

DE LA FUNDACIÓN TECNOLÓGICA ANTONIO DE ARÉVALO TECNAR Y LA UNIVERSIDAD LIBRE SEDE CARTAGENA para ser socializados a los docentes, a través de la página web de las instituciones educativas involucradas en esta investigación, enviándoselos a sus correos electrónicos, socializándolos en reuniones de profesores, etc.

CONCLUSIONES

El término alfabetización hace referencia al proceso mediante el cual una persona puede aprender a leer y a escribir, dos actividades o funciones que le permitirán comunicarse con el resto de los seres humanos a un nivel más profundo y abstracto.

(Definición ABC <https://www.defnicionabc.com/social/alfabetizacion.php>) La Alfabetización es la enseñanza de los procesos de lectura y escritura de una lengua o idioma a una persona, en especial a un adulto; se utiliza en las zonas más pobres y marginadas donde la población no accede a la educación y es necesaria una campaña de alfabetización.

Una comunidad alfabetizada es un colectivo dinámico, en el que se intercambian ideas y se suscitan debates. En cambio, el analfabetismo es un obstáculo en la consecución de una calidad de vida superior e incluso puede ser el caldo de cultivo de la exclusión y la violencia. Para la UNESCO, la alfabetización es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta

esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo. (<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/>)

La idea de alfabetización como un fenómeno masivo de toda la sociedad es una noción muy reciente si tenemos en cuenta que hasta no hace mucho tiempo (siglo XIX aproximadamente) los únicos que sabían leer y escribir solían ser siempre los sectores más altos de la sociedad, con poder económico y político como para gobernar y hacer lo que quisieran sobre las poblaciones sumidas en el analfabetismo. (<https://www.definicionabc.com/social/alfabetizacion.php>) Era un uso y costumbre extendido entre las clases altas de la sociedad de aquellos países menos desarrollados, de hace unos siglos atrás, que enviaban a sus hijos a estudiar al exterior, a Europa especialmente, para garantizarse una instrucción de elite, algo que era poco probable de lograr a raíz de las carencias educativas en países subdesarrollados.

La tradicional definición de alfabetización que se enfocaba en el desarrollo de las capacidades de lecto-escritura y conocimientos de aritmética, ha sido expandida a una nueva definición que incluye conocimientos de computación y capacidad de adquirir información a través de las nuevas tecnologías.

Según Carbonell citado por Pérez, (2017) “el reto de asumir el salto tecnológico es impresionante. Desde las escuelas y

facultades de derecho no debemos quedarnos atrás. Quien no sea capaz de sumarse, estará dejando ir una de las más grandes oportunidades que nos ofrece el mundo moderno”. Los primeros que se adapten a las innovaciones tecnológicas serán los que crearán “ventajas competitivas”; los últimos, harán el mismo esfuerzo solo para sobrevivir.

Frente a las nuevas Tic, los abogados y estudiantes de derecho no deben ser agentes pasivos o simples espectadores; por el contrario, deben formar parte del cambio, ser sujetos dinámicos, congruentes en su práctica y con lo que demanda nuestra sociedad; en Colombia el Código General del Proceso y el Sistema Penal Acusatorio demandan mayor celeridad en la tramitación de los procesos judiciales y para ello deben acopiarse de herramientas tecnológicas para desempeñar cabalmente sus funciones. En este contexto, con la expedición del Código General del Proceso (Ley 1564 de 2012), se pretende una justicia enmarcada en el trámite del proceso por audiencias que ya había forjado la Ley Estatutaria 1285 de 2009, que cuente con términos oportunos pero sin desmedro del derecho de defensa y contradicción y donde exista un incremento acelerado tanto en la inversión en infraestructura física para la rama judicial, como en la utilización de medios tecnológicos en el desarrollo del proceso; por ello, por ejemplo, de conformidad con el Art. 203 de la Ley 1437 de 2011, en materia contenciosa administrativa las sentencias se notifican dentro de los tres días siguientes a su fecha, mediante envío de su texto a través de mensaje dirigido al buzón electrónico destinado para notificaciones judiciales y de conformidad con el inciso final del

Art. 197 del CPACA, se entienden como personales, las notificaciones surtidas a través del buzón de correo electrónico. De otra parte, el artículo 103 del CGP determina que en todas las actuaciones judiciales deberá procurarse el uso de las tecnologías de la información, mensajes de datos y que en cuanto sea compatible se aplicará la Ley 527 de 1999.

Esperamos aplicar el sondeo estadístico para completar la información sobre el grado de Alfabetización Digital que requieren los docentes del Programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE y los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena. Para ello se construyó una encuesta y se utilizará como instrumento el formato de Google Docs., que será enviado a los docentes del Programa de Derecho de TECNAR convenio CORPOSUCRE a través de la Plataforma SPLAVIA y a los profesores del programa de Derecho de Universidad Libre Sede Cartagena través de los correos institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah Fg, L. E. (1994). *Preparing Nursing Research for the 21 St century. Evolution. Methodologies, Chalges*. Springer: New York.

Arbeláez Gómez M. C. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (Tic) un instrumento para la investigación. *Investigaciones Andinas*, 29(6), 150.

Arias García, F. (2013). Artículo: “El impacto del código general del proceso en la jurisdicción contenciosa administrativa”, En *Principia Iuris* 19. Universidad Santo Tomás, Tunja.

Arrieta, C. A. (2011). Alfabetización digital: uso de las Tic más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Rev. Colombiana Cienc. Anim.* 3(1).

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the class room*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University press.

Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Pearson, Addison Wesley Longman.

Gómez Caicedo, W. (2016). Significado que le dan los profesores al uso de las Tic en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dos instituciones educativas de Floridablanca. Recuperado de: www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-172430_archivo.pdf

Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje (2016). Recuperado de: http://educatics.blogspot.com.co/2005/06/las-tics-en-los-procesos-de-enseanza-y_25.html

Marqués, P. (2017). *Las Tic y sus aportaciones a la sociedad*. Recuperado de: <http://dewey.uab.es/pmarques.tic.htm>

Pérez Ramírez, S.V. (2017). *Abogados y estudiantes de Derecho frente a las Tic*. Recuperado de: <http://www.>

educacionyculturaaz.com/articulos-az/abogados-y-estudiantes-de-derecho-frente-a-las-tic

Prensky, M. (October, 2003). Computers in Entertainment (CIE) - *Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*, 1(1), 21-21.

Rincón Jhenifer, M. (2015). *La importancia de incorporar las Tic en la práctica docente para generar aprendizajes significativos en los estudiantes*. Artículo basado en el trabajo investigativo para optar el título de Magíster en Educación: *Las prácticas Pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes*. Universidad Santo Tomás. Bogotá.

Sáez López, J. M. (2010). Utilización de las Tic en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Docencia e Investigación*. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 35(20), 183-204.

Strauss, Al. (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientifics*. New York: Cambridge University Press.

Cómo citar este capítulo:

Ramírez Llerena, E. (2019). Alfabetización digital para docentes del programa de derecho. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.209-228) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O X

El perfil del profesor requerido para formar en investigación a estudiantes de derecho en la región Caribe.

Un estudio de caso en el Programa de Derecho de CECAR*

Patricia Elena Guzmán González¹

Resumen

La formación en investigación es de vital importancia hoy día en los estudiantes de cualquier programa académico ya sea de pregrado o posgrado. Para el caso de los que se forman para ser abogados, quien enseñe investigación debe estar revestido de ciertas cualidades para poder entronizar a los estudiantes en la realidad jurídica del contexto.

Palabras clave: formación en investigación, perfil del profesor, estudiante de Derecho, didáctica, investigador.

* Capítulo derivado del Proyecto “Perfiles de formación de estudiantes de Derecho en la región Caribe 2010-2016” Investigador Principal: Patricia Guzmán González. Línea de Investigación: Derecho y formación de abogados. Grupo Giscer de CECAR.

1 Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Pedagogía de las Ciencias de la Universidad Simón Bolívar. Magíster en Derecho Procesal de la Universidad de Medellín. Investigador Asociado de Colciencias. Par Evaluador de Colciencias. Candidata a Doctor en Métodos Alternos de Solución de conflictos de la Universidad Autónoma Nuevo León de México.

Abstract

Research training is of vital importance today in students of any academic program either undergraduate or graduate. In the case of those who are trained to be lawyers, those who teach research must be clothed with certain qualities in order to enthrone students in the legal reality of the context.

Keywords: Research training, teacher profile, law student, didactic, researcher.

INTRODUCCIÓN

Hoy día en los Programas de Derecho en Colombia, tanto profesores como estudiantes se enfrentan a nuevos desafíos traídos por las exigencias que impone la globalización desde el contexto social, el político y económico, entre otros factores. La competitividad por el impacto de los egresados y graduados en su desempeño en cualquier rol del abogado le genera a los programas de Derecho contar con una planta de profesores cualificados que le fomenten a los estudiantes a participar en la búsqueda de soluciones a los conflictos que alteran el orden social.

Las posibilidades de transformar la realidad debe partir de aplicar el saber jurídico para dar respuesta a los problemas del entorno y para ello el profesor debe formar de manera integral a los estudiantes priorizando las competencias investigativas que le permiten aplicar herramientas que puede emplear en el ejercicio de la profesión como abogado litigante; la asesoría jurídica en el sector público y privado; así mismo, los perfiles hacia la docencia y la investigación, que desde el aula el profesor debe inquietar a sus estudiantes ahondando en temas de actualidad y trascendencia económica, política y

social que permitan la comprensión de problemas jurídicos y sociojurídicos.

La globalización y la gran oferta de tantos programas de Derecho en el país requieren que el proceso formativo desde los planes de estudio articule la investigación como eje transversal dentro de ese proceso de formación. Por ello se hace necesario que se abran espacios de interacción y debate en la comunidad académica que redunde en beneficio de las competencias investigativas.

Llama poderosamente la atención que desde estudios ya se aborda la importancia de la investigación en la formación de abogados, pero vale la pena detenerse un poco en los perfiles de los profesores que tienen la tarea de formar a los nuevos abogados con competencias investigativas y si para el proceso de selección de los profesores, las IES tienen en cuenta la formación en investigación del profesor y sus publicaciones.

En este capítulo se muestran las percepciones de los estudiantes del Programa de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR sobre la importancia del perfil del profesor que los está formando como futuros abogados.

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Para entrar a esgrimir un concepto sobre formación para la investigación o en investigación se debe partir de lo que significa el término formación. Así, la formación es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas

hacia la transformación de los sujetos; por ello afirma Barbier (1993, p.17) que “las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos”, designando un proceso propio del ser humano. (UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN. MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO

La formación investigativa, puede ser entendida como aquella que desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permite a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento; también se ha definido como aquella que: “corresponde al conjunto de actividades y de ambientes de trabajo orientados al desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa”; pues bien, la formación investigativa ha adquirido en la actualidad una gran importancia en el contexto de la educación superior, tanto así que se constituye en un parámetro de calidad de la misma, exigible y obligatorio en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad de los programas académicos. No solo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella y también para realizar ellos mismos investigación (Jiménez 2066).

La investigación formativa se entiende como la actividad vinculada en la cotidianidad de la práctica pedagógica y desde

el enfoque curricular, orientada a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes de un programa, lo cual se facilita desde la construcción de ensayos, análisis de problemas, estudios de caso, y desde el mismo proceso pedagógico de trabajo dentro y fuera del aula, potenciando la estrategia metodológica que ofrece la política de créditos académicos, esto es, trabajo académico presencial, con seguimiento tutorial y trabajo independiente del estudiante.

Por su parte, la investigación propiamente dicha se relaciona con proyectos formales que desarrollan los docentes desde líneas de investigación claramente definidas, donde los estudiantes se pueden vincular como coinvestigadores o como asistentes de investigación, dentro de grupos de investigación consolidados o relativamente estables.

El objetivo claramente definido de este tipo de investigación, llamada también investigación científico-tecnológica, es la generación de nuevo conocimiento en un campo disciplinar respectivo (derecho, economía, psicología, etc.), o en un campo interdisciplinario o transdisciplinario como es la tendencia actual.

Los resultados aportados por este tipo de actividades de investigación, deben ubicarse a la vanguardia del conocimiento de frontera, o conocimiento que traspase la frontera de conocimiento) y además, deben apuntar a la solución de problemas sociales, sobre los cuales las respectivas disciplinas y profesiones están en la obligación de pronunciarse.

Por ejemplo, un problema social identificado es la alta impunidad que se cierne sobre gran cantidad de actos criminales que no son judicializados, y menos que se les impone pena alguna; el derecho, entonces debe investigar este tipo de problemas, reinterpretao y revaluando sus marcos teóricos y doctrinas jurídicas a fin de dar respuestas para la explicación, comprensión, intervención y control de estos fenómenos de la realidad social.

Ahora bien, el proceso investigativo propiamente dicho consiste en llevar los problemas sociales (que causan malestar e inconformidad), a problemas científicos, los cuales están directamente conectados con las teorías y doctrinas que no son otra cosa que los marcos de referencia interpretativos que ofrece el conocimiento científico precisamente a esa realidad problemática. De esta manera, el conocimiento científico cobra su expresión a través de teorías científicas, sin las cuales sería imposible la acción e intervención de la realidad. Todo se mueve con teorías, incluso, hay teorías cotidianas para cada cosa que uno hace o pretende hacer (por ejemplo, todos tenemos al menos una teoría sobre el comportamiento del transporte público en la ciudad, y es gracias a ella que podemos movilizarnos); por lo tanto, diríamos que no hay práctica sin teoría y que una teoría sin práctica es irrelevante o inocua. Podemos decir que las funciones elementales de una teoría consisten en: a) organizar y sistematizar la experiencia, y b) afrontar los fenómenos de una determinada manera. También hay que decir que las teorías científicas se diferencian con las teorías cotidianas en que aquellas, están sometidas a la crítica y a la revisión permanente de la comunidad científica, usan

definiciones claras y explícitas, y expresan relaciones utilizando unidades de medida.

Aunado en lo anterior, se trae a colación un estudio de percepción sobre la función social de la investigación jurídica y sociojurídica, el conocimiento de las políticas públicas de promoción de la investigación y la posibilidad de acercarse al qué y cómo se investiga hoy en el Derecho.

Se tomó una muestra de 116 estudiantes a los cuales se les aplicó una encuesta, el 95 % fueron jóvenes estudiantes de derecho de diversas universidades del país cuya edad promedio osciló entre los 16 y 20 años, el 5 % restante fueron profesores con actividades investigativas.

La encuesta fue aplicada en el marco del evento INVESTIGANDO 2005: Encuentro Nacional de Estudiantes de Derecho, realizado en la Universidad de Antioquia entre el 11 y el 13 de mayo de 2005, contó con representantes de 34 universidades y 285 participantes, entre asistentes, conferencistas y estudiantes ponentes –treinta y seis.

El análisis de los resultados en este estudio permitió apreciar la presencia de una generación de abogados en formación, con preocupación hacia la investigación, con niveles de profundidad que sobrepasan lo meramente explicativo y descriptivo, muy común en los trabajos de investigación que desarrollan los estudiantes en los Programas de Derecho.

La encuesta se aplicó a participantes de doce ciudades correspondientes a diferentes zonas del país, entre ellas: Florencia

(2 personas), Bogotá (24), Medellín (30), Cali (4), Barranquilla (2), Manizales (6), Bucaramanga (7), Villavicencio (1), Tunja (10), Armenia (2), Popayán (7) y Neiva (21).

La asistencia de estudiantes de derecho del departamento de Antioquia fue bastante representativa; en su mayoría, fueron estudiantes de universidades públicas como la Universidad de Antioquia y la Institución Universitaria de Envigado.

El evento también contó con la participación de estudiantes de derecho de los municipios de Caucasia (12 personas) y Rionegro (2 personas), municipios estos donde la Universidad de Antioquia ofrece el pregrado de derecho por medio de su dirección de Regionalización. En el diligenciamiento de la encuesta se revela una participación total de universidades públicas del 68,7 %, entre las cuales las instituciones que más tuvieron participación fueron las universidades Surcolombiana y de Antioquia.

Por su parte, la participación de las universidades privadas fue de 31,3 %, entre ellas: la Universidad de Medellín, la Universidad del Rosario y la Pontificia Universidad Javeriana.

La información anterior demuestra que paulatinamente los estudiantes de universidades tanto públicas como privadas, en nuestro país, se están sensibilizando sobre la importancia de la investigación en su formación como posibilitadora de competencias para la crítica y la reflexión del mundo jurídico, poniendo en cuestión los modelos pedagógicos en los cuales se ha fundado la enseñanza del derecho.

En este sentido cabe destacar que el 6,9 % de los estudiantes encuestados afirma adelantar otro pregrado y el 12,9 % tiene otros estudios. En este aspecto, las carreras más representativas son: Administración de Empresas, Filosofía, Relaciones Internacionales, Sociología, Economía, Contaduría y Ciencia Política, indicando esto que el interés por la formación y la investigación en el derecho se encuentran motivadas por la complementariedad del derecho con la formación previa o simultánea de los estudiantes, para lo cual algunos abogados se están preparando como profesionales con competencias interdisciplinarias, para que sus hallazgos cobren así no solo actualidad por la «moda del momento,» sino para que sean, además, pertinentes y útiles para la intervención de la realidad social y jurídica.

Por su parte, el 80,2 % de los encuestados no adelanta ni ha cursado otros estudios de pregrado o posgrado, ya que se encuentran entre los 16 y 20 años de edad, cifra que no es obstáculo para comprender la importancia que adquiere hoy la investigación.

De otro lado, la participación de la comunidad académica estudiantil en el INVESTIGANDO 2005 estuvo marcada por una amplia gama de motivaciones, entre las cuales el propósito más representativo fue convertir este encuentro en un espacio para la socialización de las experiencias adquiridas en la investigación jurídica y sociojurídica en el ámbito nacional (45,3 %), percibiéndose además como una oportunidad para reflexionar y evaluar el quehacer de la investigación estudiantil en las facultades de derecho del país (32,2 %).

Es notable también la intención de acercarse al aprendizaje de cómo investigar en el derecho, con el propósito de multiplicar la experiencia en los espacios de interacción y encuentro investigativo con docentes y estudiantes (22,5 %). Como ya se anotó, las motivaciones de estudiantes y docentes, a la hora de participar en el evento estuvieron marcadas principalmente por el interés por cuestionarse por las perspectivas de la función social de la investigación jurídica y sociojurídica, el conocimiento de las políticas públicas de promoción de la investigación y la posibilidad de acercarse al qué y cómo se investiga hoy en el derecho. Ambos interrogantes revisten importancia en la actualidad, ya sea para responder a estándares de calidad educativa y a requisitos gubernamentales o porque, efectivamente, se encuentra en la investigación la posibilidad para formar abogados más preparados y aptos para asumir las problemáticas y retos de nuestro contexto social y político (Montoya, 2006).

AVANCES

Pregunta : ¿Cual es el perfil del profesor para formar en investigación a estudiantes de derecho de la Corporacion Universitaria del Caribe de Sincelejo en el año 2017

Objetivo general

- Analizar el perfil que se requiere del profesor para formar en investigación a estudiantes de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe de Sincelejo en el año 2017.

Objetivos específicos

- Establecer la formación académica de los profesores que orientan investigación en el Programa de Derecho de CECAR.
- Identificar la formación investigativa de los profesores que orientan investigación en el Programa de Derecho de CECAR.
- Analizar los planes de aula del componente de Investigación en el Programa de Derecho de CECAR.
- Observar la didáctica empleada por los profesores que orientan investigación en el Programa de Derecho de CECAR.

METODOLOGÍA

- Paradigma: Histórico hermenéutico
- Tipo de Investigación: Cualitativa
- Método Hermenéutico
- Técnicas de investigación: Análisis de texto (planes de aula, hojas de vida de profesores); entrevistas semiestructuradas a profesores del Programa de Derecho de CECAR; encuestas a estudiantes de Derecho de CECAR.
- Población y muestra: Profesores que orientan investigación en el Programa de Derecho de CECAR

RESULTADOS

Figura 1. Los estudiantes del Programa de Derecho de CECAR reconocen la importancia de la investigación en su proceso de formación como futuros abogados

CONSIDERA USTED QUE ES IMPORTANTE QUE EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE DERECHO DE CECAR SE ENCUENTRE LA INVESTIGACIÓN?

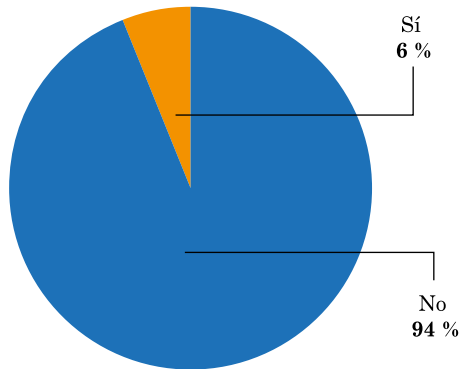


Figura 2. La mayoría de estudiantes de Derecho de CECAR consideran que el tiempo en créditos establecido en las asignaturas de investigación son suficientes para la formación investigativa

CONSIDERA USTED QUE TRES CREDITOS SON SUFICIENTES PARA CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO?

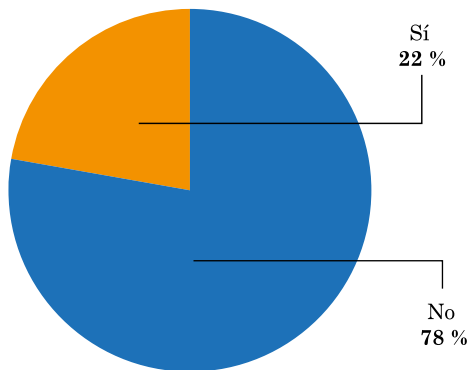


Figura 3. Los estudiantes de Derecho de CECAR consideran que la cantidad de asignaturas dedicadas a la investigación son suficientes para su proceso de formación en investigación

CONSIDERA USTED QUE TRES ASIGNATURAS DE TRES CREDITOS CADA UNA, SON SUFICIENTES PARA EL APRENDIZAJES DE LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO?

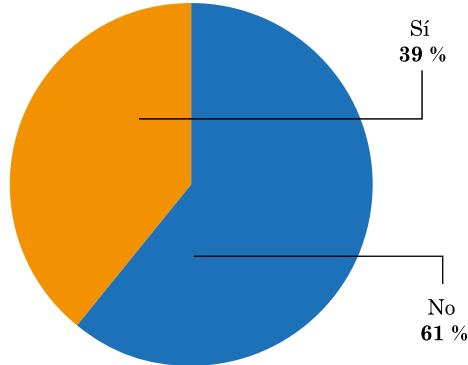


Figura 4. Los estudiantes de Derecho de CECAR califican como bueno el proceso de formación en investigación que se les ofrece

CÓMO CONSIDERA USTED EL PROCESO DE DERECHO DE LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO?

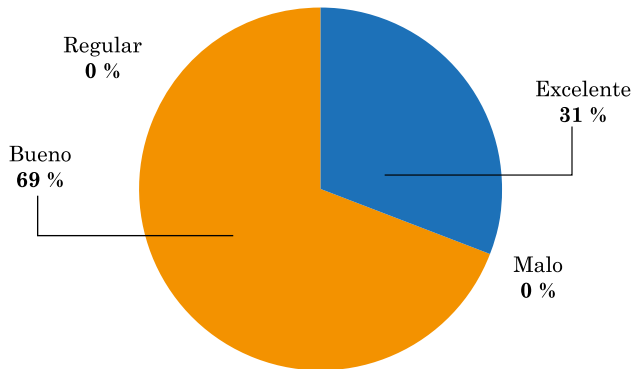


Figura 5. Los estudiantes de Derecho de CECAR consideran que los profesores que enseñan investigación son buenos

CÓMO CONSIDERA EL NIVEL DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE DERECHO CECAR?

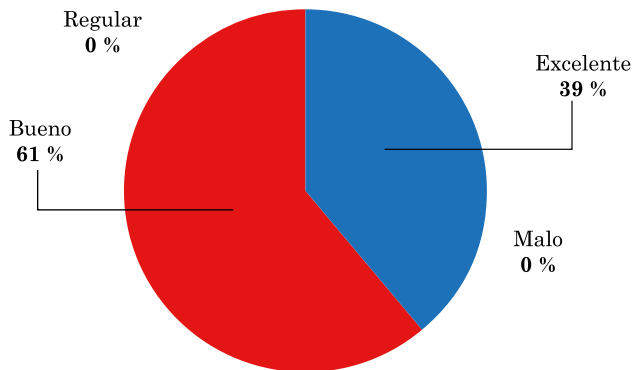


Figura 6. Los estudiantes de Derecho de CECAR reconocen que quienes enseñan Investigación tienen el perfil de investigadores reconocidos por Colciencias

LOS QUE ENSEÑAN INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE DERECHO DE CECAR SON INVESTIGADORES REGISTRADOS EN COLCIENCIAS?

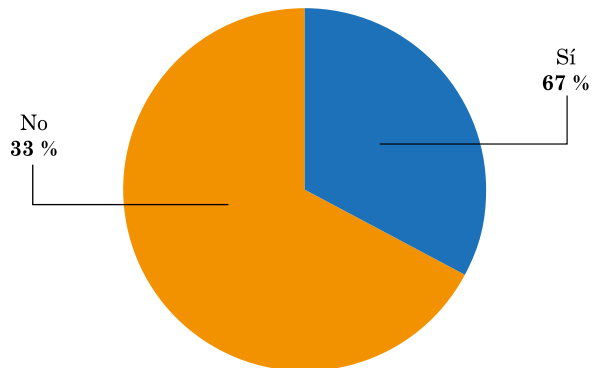


Figura 7. Los estudiantes de Derecho de CECAR califican como buena la didáctica empleada por quien enseña investigación

CÓMO CONSIDERA USTED LA DIDÁCTICA EMPLEADA POR EL DOCENTE QUE ENSEÑA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE DERECHO DE CECAR?

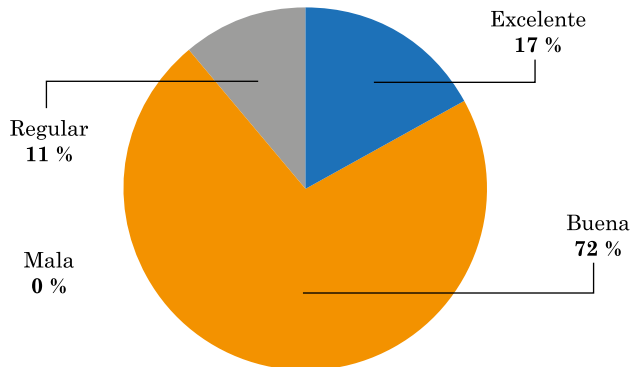


Figura 8. Los estudiantes de Derecho de CECAR están conformes con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación empleada por los profesores

CREE USTED QUE LA FORMA COMO EL DOCENTE ENSEÑA INVESTIGACIÓN ES LA APROPIADA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE DE DERECHO?

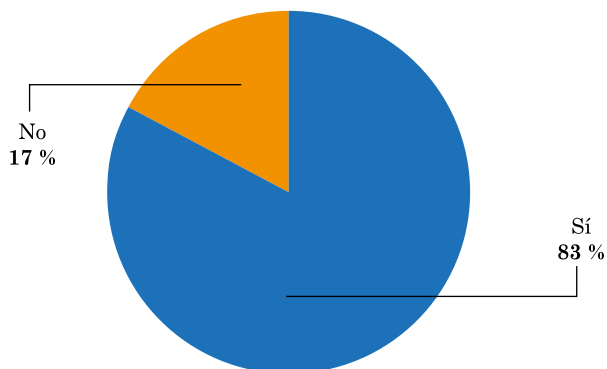


Figura 9. Los estudiantes de Derecho de CECAR reconocen que los profesores que enseñan investigación son investigadores que articulan los resultados de sus estudios y los retroalimentan con los contenidos que enseñan.

LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN INVESTIGACIÓN EN DERECHO DAN CUENTA DE SUS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y AVANCES ENCONTRADOS EN LOS MISMOS O DE SUS PUBLICACIONES?

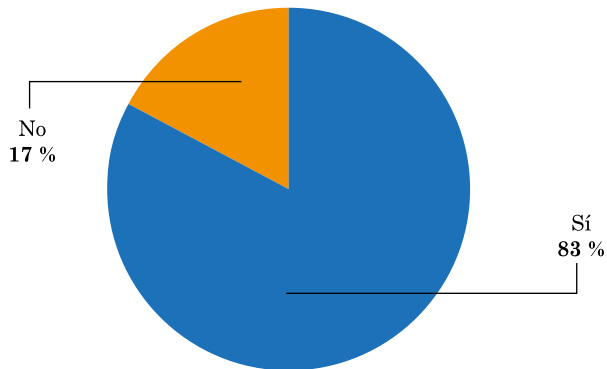


Figura 10. Los estudiantes de Derecho de CECAR reconoce que el profesor que enseña investigación fomenta la cultura investigativa desde el aula.

Cree usted que el docente que enseña investigación en derecho estimula al estudiante a la participación en semilleros, eventos de investigación, proyectos de investigación, etc?

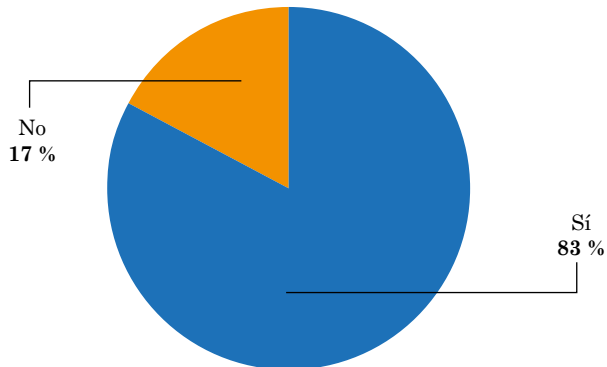


Figura 11. Los estudiantes de Derecho de CECAR consideran que su proceso de formación en investigación es adecuado con lo recibido desde los contenidos que el profesor enseña y la forma en que lo hace

CREE USTED QUE UN ESTUDIANTE DE DERECHO SE FORMA EN INVESTIGACIÓN DE ACUERDO AL DESARROLLO DEL PLAN DE AULA DE INVESTIGACIÓN Y CON LA DIDÁCTICA QUE EL DOCENTE UTILIZA?

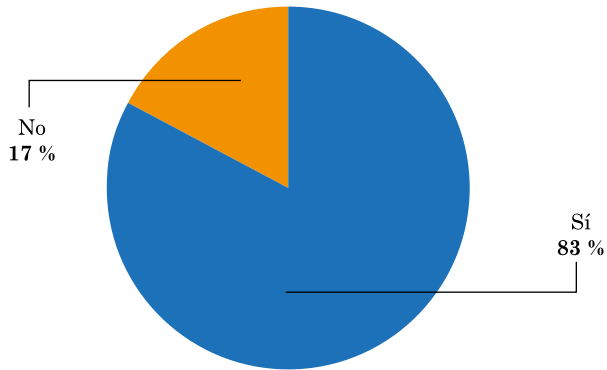


Figura 12. Los estudiantes de Derecho de CECAR reconocen que enseñar investigación tiene sus particularidades y no cualquier abogado puede enseñar y formar en investigación.

CREE USTED QUE CUALQUIERA ABOGADO PUEDE ENSEÑAR INVESTIGACIÓN?

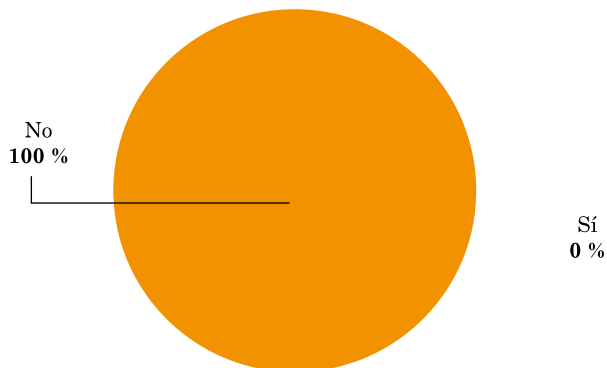


Figura 13. Los estudiantes de Derecho de CECAR reconocen que quien debe enseñar investigación necesariamente debe ser investigador

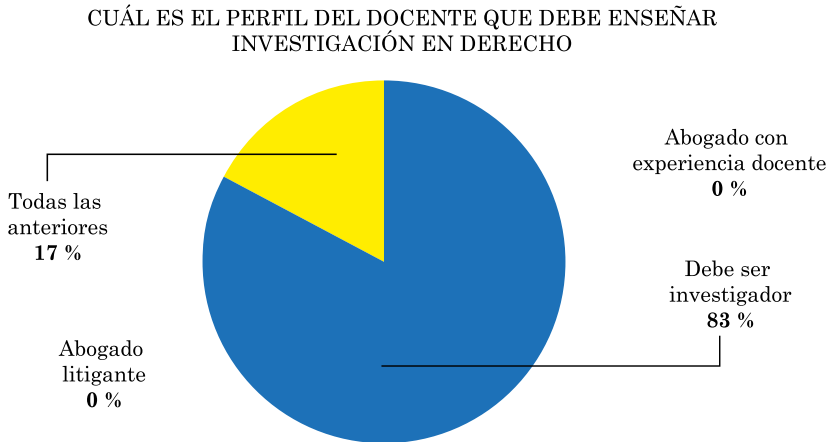
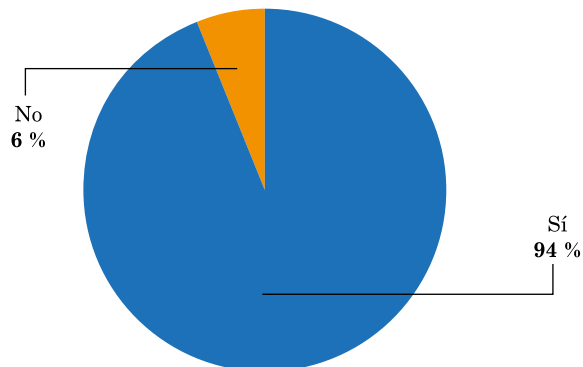


Figura 14. Los estudiantes del Programa de Derecho reconocen que los docentes que orientan investigación sí fomentan una cultura investigativa y hace que el estudiante se motive a presentar el trabajo de investigación como opción de grado

CREE USTED QUE EL DOCENTE QUE ENSEÑA INVESTIGACIÓN EN DERECHO FOMENTA UNA CULTURA INVESTIGATIVA PARA QUE EL ESTUDIANTE OPTE POR EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN COMO OPCIÓN DE GRADO?



Desde la perspectiva como investigadora, el modelo pedagógico debe convertirse en el faro que oriente y dinamice las competencias investigativas en los estudiantes de Derecho, que fomente y desarrolle en los mismos, un pensamiento crítico, autónomo, dialógico, acompañado de didácticas empleadas por los docentes que permitan generar problemas, lo que requiere entonces de docentes cualificados con estudios de maestría y/o doctorado que evidencie una formación en investigación para que pueda generarse con mayor eficacia una cultura de la investigación a través de la construcción de herramientas que permitan llegar al perfil de formación de los nuevos profesionales del Derecho, acorde a las exigencias mundiales (Guzmán 2017).

Esto involucra una formación básica del abogado pero perfilándolo desde el pregrado hacia la formación de postgrado, y surgen entonces nuevos interrogantes sobre las características de esa formación y sus implicaciones para la práctica profesional. ¿Cuál es el perfil de formación del estudiante de Derecho en la región Caribe acorde a las tendencias mundiales del saber jurídico? ¿Cuál es el perfil del docente que forme el estudiante de Derecho en la región Caribe? ¿Cuál es el currículo que forme ese nuevo perfil del estudiante de Derecho en la región Caribe en un mundo globalizado?.

En consonancia a lo anterior, traigo a colación, el estudio científico de la Dra. Manuela González (2014) que hace connotación a tres aspectos importantes en la formación de abogados. El primero de ellos está relacionado con la construcción y

reproducción del discurso jurídico que deben manejar los docentes frente a los estudiantes que forman, que propenda hacia el mantenimiento del orden social y el conocimiento del bloque de constitucionalidad para aplicarlo. El segundo de ellos tiene que ver con las competencias a desarrollar en los estudiantes mediante la aplicación del Derecho para que a través de los Mecanismos Alternos de Solución de Conflictos MASC de manera preferente, se puedan defender los intereses de quienes a futuro puedan recurrir a sus servicios, o, en el caso de los operadores judiciales puedan ver más allá de la norma, para resolver el problema jurídico en una situación de conflicto, cualquiera sea el objeto de la controversia. Por último, la variedad de roles en los que habitualmente se pueden desempeñar los profesionales del Derecho y la diversidad de papeles que están habilitados para cumplir en cada uno de ellos. Yo le agrego a todo ello, la permeabilidad de la investigación como eje transversal en el proceso de formación del abogado y que debe estar presente en los tres aspectos anteriores.

CONCLUSIONES

- Formar en investigación a estudiantes de Derecho para el desarrollo de competencias investigativas no es tarea de cualquier abogado, debe ser investigador activo y con formación y producción investigativa.
- Profesores con formación investigativa desde la experiencia mas no por su formación académica.

- Profesores sin formación en Investigación.
- Profesores litigantes que no son investigadores.
- Profesores que se les dificulta enseñar investigación por no tener una didáctica acorde con los contenidos a orientar.
- Profesores no vinculados a grupos de investigación.
- Profesores con poca producción investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

Guillermo, W. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Revista Studiositas*, 1.

Mejía, J. C. y Montoya, A. M. (2006). ¿Qué están investigando los estudiantes de Derecho en Colombia?. Un diagnóstico a propósito del investigando 2005. *Revista Opinión Jurídica*, 5.

Moreno Bayardo, M. G. *Una conceptualización de la formación para la investigación*. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_278/a_3605/3605.htm

Cómo citar este capítulo:

Guzmán González, P. E. (2019). El perfil del profesor requerido para formar en investigación a estudiantes de derecho en la región Caribe. Un estudio de caso en el Programa de Derecho de CECAR. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.229-249) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O X I

La necesidad del fortalecimiento de valores y los MASC en la formación de abogados como gestores de una Cultura de Paz en Colombia*

Porfirio Bayuelo S.

INTRODUCCIÓN

La investigación tuvo como finalidad el aporte de elementos que dieron solución a una problemática que surgió de la ineffectividad de la gestión pública en materia de seguridad ciudadana, ya que en las últimas décadas, se viene hablando de inseguridad a nivel internacional, nacional y local, debido a que se ha convertido en un problema estructural en cuanto a tamaño al incrementarse los índices, así como por las formas y expresiones en que se dan los mismos; por lo cual, para los gobernantes esto implica gran esfuerzo para contrarrestarlos.

* Capítulo derivado de la tesis doctoral Factores Percibidos por los Ciudadanos para que sea Efectiva la Seguridad Ciudadana en Barranquilla-Colombia” Doctorado en Filosofía con Orientación en Ciencias Políticas.

Barranquilla presentó un incremento en la comisión de delitos tales como hurtos, homicidios, accidentes de tránsito, lesiones personales, violencia intrafamiliar, secuestros, pese a la política pública establecida para la seguridad de sus habitantes y en lo que respecta a la administración pública dentro de esa política ha desarrollado acciones para contrarrestar estos delitos, sin embargo se hizo necesario descubrir si los ciudadanos se sienten seguros o no con las acciones que han venido ejecutando las administraciones locales en los últimos dos periodos electorales, que vayan encaminadas a la prevención de los delitos y la manera como la promoción de valores y reversión de los mismos permite evitarlos, como también le envía un mensaje a la comunidad de no hacerlo, por lo que en este estudio se partió de la formulación del problema: ¿Qué factores perciben los ciudadanos para la efectividad de la seguridad ciudadana en Barranquilla-Colombia?

Los objetivos trazados fueron, el general: descubrir qué percepción tienen los ciudadanos sobre los factores que inciden en la efectividad de la seguridad ciudadana en Barranquilla y los objetivos específicos fueron tres: el primero de ellos “examinar la gestión pública realizada por los alcaldes de los dos últimos periodos en materia de seguridad ciudadana en relación a las políticas públicas planteadas”, el segundo de ellos fue “discriminar los índices de inseguridad en el distrito de Barranquilla en los periodos 2012-2015 y 2016-2018” y el último de los objetivos trazados fue “Identificar qué valores de la unidad familiar se han perdido y la reversión de los mismos como formas de prevención del conflicto correlacionándolo con la seguridad ciudadana del Distrito de Barranquilla”.

Este estudio fue realizado con el abordaje del paradigma empírico analítico bajo un enfoque cuantitativo, el método de investigación que se empleó fue el deductivo, la muestra fue probabilística, estuvo representada por 400 ciudadanos residentes en Barranquilla.

En este estudio se trabajó con variables que en cada uno de los cinco capítulos fueron analizados de la siguiente manera: el capítulo II realizó el abordaje de lo atinente a la seguridad ciudadana precisando los objetivos de seguridad, el desarrollo sostenible; se destacaron las formas de inseguridad, el análisis de las políticas públicas en materia de seguridad ciudadana, se trazaron aspectos concernientes a la gobernabilidad y democracia en la seguridad ciudadana.

En el capítulo III se analizó todo lo relacionado con la gestión pública, en especial la evaluación entre los dos últimos periodos de los alcaldes que ha tenido Barranquilla, la doctora Elsa Noguera y el doctor Alejandro Char. Se concentró en los indicadores que guardan relación con los delitos de mayor comisión que atentan contra la seguridad ciudadana, destacándose la tasa de muertes violentas, lesiones personales, hurtos, secuestros, violencia intrafamiliar, delitos sexuales, entre otros.

En el capítulo IV se abordó lo relacionado con la política pública que el Estado ha implementado en materia de seguridad ciudadana donde se hace un estudio comparado de las políticas públicas de seguridad ciudadana en América Latina: México, Colombia, Guatemala, Perú y Chile.

En el capítulo V se hace explícito la importancia de los valores, la cohesión familiar y los métodos alternos de solución de conflictos como formas de prevención del conflicto.

Se esbozó sobre la Educación en Valores en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Paraguay, Perú, México.

En el capítulo VI se analizó la percepción ciudadana de la efectividad en la gestión pública en materia de seguridad ciudadana de la administración pública, para luego presentar todo el análisis y resultado de los datos obtenidos al realizar el trabajo de campo en las 5 localidades Barranquilla: norte-centro histórico, sur occidente, sur oriente, metropolitana y Riomar.

ANTECEDENTES

Sobre la seguridad ciudadana y gestión pública se ha escrito bastante, pero pese a que esta temática es bastante amplia y se ha estudiado desde diversas perspectivas, lo cierto es que en Colombia, la inseguridad en la que se vive no se puede desconocer ni esconder.

Isabel García Sánchez (2007) explica sobre la evolución y tendencias de la nueva gestión pública donde desde un panorama internacional sintetiza las diversas reformas llevadas a cabo en el sector público partiendo de las teorías emergentes para la consecución de una administración pública eficiente y eficaz.

Concluye manifestando en su artículo que las administraciones públicas en la mayoría de los países desarrollados han tenido que recurrir a procesos de regeneración para alcanzar una administración más eficiente y ágil que responda a las necesidades de los ciudadanos, sin que ello se traduzca en un incremento de la presión fiscal, sino que incluso se tienda a la contención o reducción del gasto público. Además plantea la autora que las actuaciones o estrategias a las que tuvieron que recurrir desde la administración pública se pueden distinguir tres tipos, “las que implican la apertura al mercado de ámbitos habitualmente sometidos a los procesos de gestión pública, y aquellas que suponen la adopción de las técnicas usadas por las empresas privadas en el ámbito público” (García, 2007, p.56).

Por otro lado, José María Ramos (2005) realizó un análisis de la seguridad pública desde la perspectiva de la seguridad de la Nación, que se refiere según el autor a la seguridad del conjunto de la sociedad nacional en cuanto a la protección de la integridad física, las garantías individuales, derechos de propiedad, niveles básicos de bienestar y el acceso a los servicios públicos. Ramos, conceptuó que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona y los derechos civiles de individuos y grupos sociales pueden verse afectados por la política de seguridad nacional y por ende deben ser protegidos” (p.34).

Los conceptos de seguridad ciudadana manejados por Ramos se relacionan con la definición de la seguridad humana,

entendida como “el cambio de concepto de seguridad de basarse exclusivamente en la seguridad nacional, a un énfasis mucho mayor sobre la seguridad de la gente; y de una seguridad a través del armamentismo, a una seguridad sustentada en el desarrollo humano” (p.34).

En este estudio sobre seguridad ciudadana fue consultada la opinión pública mexicana con base en una encuesta en dos momentos históricos, el año 1998 y el 2000. En el 1998, la encuesta arrojó como resultado que: según el imaginario en este país, “el significado del término “seguridad nacional” hace referencia principalmente a: 1) protección ciudadana (16,8 %); 2); aumento y mejora de la seguridad pública (14,5 %); 3) protección del país (13,6 %); 4) paz social (11,4 %) y 5) elección de gobernantes. Mientras que en el año 2000, los significados señalados fueron: 1) protección ciudadana (38,2 %); 2) aumento y mejora de la seguridad pública (20,5 %); 3) paz social (8,3 %); 4) estabilidad política y económica (5,8 %) y 5) la seguridad que proporciona el ejército mexicano”.

El autor concluye que acorde al resultado de las encuestas, la inseguridad ciudadana pone en riesgo la seguridad nacional de México como país y que la seguridad ciudadana debe conceder mayor atención a la vida y la dignidad humana.

Otro estudio sobre seguridad ciudadana en América Latina analiza las múltiples causas de la violencia social, donde se concluye que la impunidad generalizada es consecuencia de las fuerzas de orden público débiles y el sistema judicial. El Estado debe garantizar a los ciudadanos la seguridad

pública, pero también es tarea de las autoridades locales y la sociedad civil. Propone el autor como “estrategia global frente a la violencia el fortalecimiento del Estado de derecho, la reforma del sistema judicial y de la policía, de las prisiones, mayores esfuerzos en la prevención, y mayor participación de la sociedad civil” (Carrillo-Flórez, 2007, p.181).

Irma Arriagada y Lorena Godoy (1999) escribieron un libro titulado *seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años 90*. En esta obra sostienen las autoras que la seguridad ciudadana es materia de debate público en toda América Latina desde muy distintas perspectivas, y atribuyen también a la prensa acostumbra a resaltar los hechos más violentos, por lo que pone en evidencia el aumento de la violencia y de la inseguridad en los distintos países de América Latina. Las autoras destacaron que la violencia política, responde a una pugna por el poder entre diversos grupos y a la violación de derechos humanos, que corresponde a la violencia ejercida desde el Estado.

De igual manera destacan las autoras que los políticos, en sus programas de gobierno implementan estrategias y acciones para afrontar el fenómeno de la criminalidad con medidas radicales, pero ello no es suficiente para variar la percepción de los ciudadanos, la cual es el aumento de la inseguridad que hace denotar una ausencia del Estado. El libro muestra “información sobre la situación en América Latina presentada en la Agenda Social del Panorama Social de América Latina, edición 1998, y algunas experiencias exitosas llevadas a cabo. El texto se centró en temas relativos a la violencia social y la

delincuencia urbana”. En la primera parte del libro se refirieron las autoras al “diagnóstico de la situación en los años noventa tratando aspectos altamente relacionados: violencia, agresión, frustración, delincuencia e inseguridad en América Latina; se detalla la magnitud del fenómeno, el perfil de las víctimas y de los delincuentes, los costos asociados a la violencia y las formas tradicionales y emergentes de la delincuencia. En la segunda parte, se presenta un cuadro de los distintos enfoques y programas tradicionales y emergentes que se han llevado a cabo en términos de prevención y control de la delincuencia y de mejoramiento de la seguridad ciudadana”.

Otro libro sobre este objeto de estudio, en el contexto colombiano, editado por Antanas Mockus, Henry Murraín y María Villa *Antípodas de la violencia: desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in) seguridad en América Latina* (2012) analizó la relación entre cultura y seguridad ciudadana en ocho ciudades latinoamericanas. El libro muestra un diagnóstico derivado del análisis de encuestas y las acciones a tomar frente al fenómeno de la violencia para garantizar la seguridad ciudadana. Se destaca la cultura y su poder regulador para hacer frente a los problemas que confluyen en la actual crisis de seguridad ciudadana en América Latina.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La seguridad ciudadana es y ha sido un punto clave en los planes de gobierno de los dirigentes de Barranquilla en los últimos dos periodos, no obstante, todos se han limitado en combatir la inseguridad ciudadana, pretendiendo aumentar

los pies de fuerza sin tener en cuenta las consideraciones de la ciudadanía sobre los aspectos que pueden mejorar la seguridad, tales como los valores, la cohesión familiar y los Métodos Alternos de Solución de Conflicto –MASC–.

Existe inseguridad ciudadana en Barranquilla (Colombia), se presentan altos índices de atracos, robos a viviendas, vehículos, homicidios, entre otros. En este sentido, la comunidad ha expresado su desconfianza en la fuerza pública (policía), en la justicia y en las acciones que ejercen en contra del delito, por la corrupción que se presenta en el sistema de justicia en Colombia y Barranquilla (Redacción País, 2015). También la inseguridad se viene dando desde la proliferación y el aumento del Microtráfico que se desprenden de las Bandas Criminales (BACRIM) (Colina, 2016) las cuales han permeado a todos los sectores de la ciudad sobre todo a los barrios marginales, donde además llegaron a vivir las familias desplazadas por conflicto armado; aumentando los índices de pobreza, desempleo, alcoholismo y drogadicción.

En encuestas realizadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –DANE– se observan dos puntos de referencia, el primero sobre los delitos cometidos y el segundo sobre la percepción que tienen los ciudadanos de inseguridad, inicialmente la victimización en 2012 estuvo en un 15,30 % de los encuestados, cifra que iba disminuyendo hasta el 2015, año en que repuntó por distintos motivos, lo que permite que se estudie más a fondo los aspectos que la ciudadanía podría considerar que influyen en el aumento de los delitos.

Igualmente, se debe considerar si estas familias tienen acceso a una vivienda digna, alimentación asegurada, educación de calidad, por lo cual se debe propender porque la gestión pública se fije aún más en estos aspectos, toda vez que la familia constituye la columna vertebral y/o el eje central de la sociedad y debe ser foco fundamental de las políticas públicas.

De acuerdo con lo anterior, y en aras de brindar una solución a la problemática planteada, con este estudio se partió de la formulación del problema: ¿Qué factores perciben los ciudadanos para la efectividad de la seguridad ciudadana en Barranquilla-Colombia?

HIPÓTESIS

Los factores que perciben los ciudadanos para la efectividad de la seguridad ciudadana en Barranquilla, son: La reversión de los valores, la cohesión familiar y los Métodos Alternos de Solución de Conflictos –MASC–, como esquemas de prevención del conflicto a través de la implementación de una política pública.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la puesta en escena de los diferentes planes de gobierno que han establecido en la ciudad cada uno de sus dirigentes, se puede observar cómo aún persisten problemáticas que se suponen ellos y su plan de gobierno erradicarían, tales como la inseguridad, movilidad, educación y salud, dejando ver algunos rezagos del modelo weberiano.

Muestra de esto es que a pesar de los esfuerzos que han realizado para implementar una política pública y otras acciones en ámbito de seguridad ciudadana, la realidad que se vive en la ciudad es otra, en este último año (2015) se han registrado 364 asesinatos hasta el viernes 20 de noviembre de 2015, convirtiéndose en el año más violento del último lustro en Barranquilla; en 2014 hubo 343; en 2013, 319; en 2012, 352, y en 2011, 328 (Corcho & Arteta, 2015). Igualmente, se han presentado altos índices de homicidio, delincuencia, bandas criminales en la ciudad, soportado por medio de reportajes como “Puntos críticos de la seguridad en Barranquilla”, (Doku, 2015).

Sin embargo, esta no es una situación que solo afecte a la ciudad de Barranquilla, es un fenómeno que está generalizado en todo el país, por lo que dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 también denominado prosperidad para todos, “orientada a la protección del ciudadano frente a los riesgos y amenazas a su seguridad, permitiendo la convivencia y la prosperidad económica” (DNP, 2010). Igualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, todos por un nuevo País, se afirma que para garantizar la seguridad ciudadana se deben “cerrar las brechas en materias de garantía de los Derechos a la vida, la integridad y la libertad” (DNP, 2015).

En este sentido, a pesar de contar con políticas a nivel nacional de seguridad y convivencia ciudadana, la ciudadanía siente temor debido a los índices de violencia generados en Barranquilla-Colombia.

Teniendo en cuenta lo anterior, la gestión que se realice en materia de seguridad ciudadana debe ser eficiente, de calidad, transparente y equitativa; solo de esta forma se logrará tener una ciudad competitiva en todos los sectores, llámese salud, educación, infraestructura, transporte, alimentación, gestión social, espacio público, cultura, deportes, entre otros. Igualmente se afirmó en la Estrategia Europea de Seguridad y en el Consejo Europeo sobre desarrollo que “no puede existir desarrollo sostenible sin paz y seguridad, y sin desarrollo y erradicación de la pobreza no se podrá lograr una paz sostenible” (Cuadrado, 2010, p.91).

OBJETIVOS

Objetivo General

Descubrir la percepción que tienen los ciudadanos sobre los factores que inciden en la efectividad de la seguridad ciudadana en Barranquilla

Objetivos Específicos

- Examinar la gestión pública realizada por los alcaldes de los últimos dos periodos en materia de seguridad ciudadana en relación a las políticas públicas planteadas
- Discriminar los índices de inseguridad en el Distrito de Barranquilla en periodos 2012-2015 y 2016-2017
- Identificar qué valores de la unidad familiar se han perdido y la reversión de los mismos y los Métodos Alternos de

Solución de Conflictos como formas de prevención del conflicto, correlacionándolo con la seguridad ciudadana del Distrito de Barranquilla.

Este capítulo responde al último objetivo trazado, encontrando la necesidad de fortalecer la formación en valores y los Masc desde la educación profesional, en especial a quienes se están formando como abogados que les permita cambiar la perspectiva del aprendizaje tradicional del Derecho para irlos conduciendo a ser agentes de cambio, gestores de una cultura de paz en Colombia. Para entronizar la problemática es menester conceptualizar sobre las variables en estudio:

VALORES

Según Alcaraz y Almedro, los valores son “estructuras de la conciencia sobre las que se construye el sentido de la vida en sus diferentes aspectos. Cualidades que le añaden un plus a la realidad material. Los valores no son materia que se pueden percibir por los sentidos, o hechos que se pueden captar con instrumentos” (Costa y Almendro, 2009).

En este estudio se partió de la escogencia de valores de la cultura de paz (Cabello, Carmona, Gorjón, Iglesias, Sáenz, y Vásquez, 2017) por constituirse en derroteros para el comportamiento del ser humano, ellos son: la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la justicia, la equidad, el diálogo, libertad, democracia, honestidad, responsabilidad.

Por equidad se comprende según Gorjón, (Cabello, Carmona, Gorjón, Iglesias, Sáenz, y Vásquez, 2017, p.43) la condición

donde prevalece lo que nos dicta nuestra razón. Se asimila el concepto de tolerancia como el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias (Real Academia, 2015 citado en Gorjón, et al, 2017). La solidaridad según la Real Academia Española (2015) es cuando se apoya a nuestros semejantes cuando se nos necesita.

La justicia es un concepto subjetivo y va muy de la mano con el concepto de paz, según Gorjón y Sáenz (2009) se hace justicia cuando se resuelve un conflicto con base en un procedimiento no adversarial basado en el diálogo. Así mismo por diálogo se comprende la conversación entre personas para resolver sus diferencias o hacer conocer sus ideas respecto de algo (Real Academia Española, 2015). La libertad es la facultad que tiene el ser humano de obrar conforme a su voluntad (Real Academia Española, 2015), por Democracia se debe entender el poder que radica en el pueblo, según la etimología *demos* (pueblo) y *kratos* (poder) (Cabello, Carmona, Gorjón, Iglesias, Sáenz, y Vásquez, 2017, p.47).

COHESIÓN FAMILIAR

Julio González y otros, expresan que la cohesión familiar es el vínculo emocional y autonomía existente entre los miembros de la familia (vínculo emocional, independencia, límites internos y externos, límites generacionales, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, interés y ocio) (González-Pienda, y otros, 2003).

MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Son medios que permiten solucionar los conflictos diferentes a la vía judicial, con ayuda de un tercero neutral y calificado. Dentro de estos se encuentran la conciliación, la amigable composición, el arbitraje y la transacción (Botero, 2011).

PREVENCIÓN DEL CONFLICTO

En lo que respecta a la prevención del delito, objeto de inclusión en las políticas públicas, es una de las aristas de la seguridad pública que “atiende y combate el fenómeno social de la delincuencia en aras de salvaguardar la integridad y derechos de las personas, así como preservar el orden y la paz social” (Gobierno del Estado de México, 2014).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la prevención del conflicto son mecanismos de intervención especiales para las poblaciones con el fin de evitar situaciones de violencia, se centra en dos objetivos. El primero de ellos, fomentar en los niños y jóvenes actitudes y comportamientos saludables con el fin de forjar en ellos bases sólidas que los protejan durante el desarrollo. El segundo, busca cambiar las actitudes y comportamientos en aquellos individuos que se han vuelto violentos. (Organización Panamericana de la Salud, 2002, p.39).

MODELO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la investigación se logró conocer la percepción de los ciudadanos sobre los factores que se deben promover para

que sea efectiva la gestión realizada por el gobierno distrital, en torno a la seguridad ciudadana y a la implementación de políticas públicas que busquen la prevención de las situaciones delictivas y conflictivas.

Fue un estudio cuantitativo con un nivel de profundidad correlacional donde se hizo un cruce de variables: seguridad ciudadana, gestión pública, administración pública, valores, cohesión familias, MASC y prevención del conflicto. Arrojó el sentimiento de los barranquilleros, a raíz de la inseguridad y la relación que guarda con la pérdida de valores éticos y morales, dando paso a los antivalores los cuales son los principales gestores de violencia en todos los espacios sociales.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio fue abordado desde el paradigma Empírico-analítico, el tipo de investigación se hizo bajo un enfoque cuantitativo. En primera instancia, se revisó una amplia gama de fuentes de información secundaria, como libros, artículos de revistas especializadas, periódicos locales, estadísticas, políticas públicas de seguridad ciudadana en el distrito, entre otros, lo cual brindó un bagaje teórico y enriquecimiento de preceptos que sirvieron de base a la investigación; lo que permitió el reconocimiento del fenómeno investigado y su trascendencia en los últimos 6 años.

Así mismo, para la consecución de los objetivos, fueron verificados los planes de gobierno, así como el informe de gestión de los alcaldes en los periodos 2012-2016 y mediante su

comparación se logró obtener una información consolidada en relación a la gestión realizada en materia de seguridad ciudadana. De igual forma, se obtuvo información relacionada con los índices de inseguridad en el distrito, catalogándolos por delitos.

Mediante una encuesta elaborada a partir de los resultados arrojados por los estudios realizados inicialmente, se formularon preguntas tipo likert a la comunidad sobre la percepción que tienen ante el tema de la inseguridad y la gestión que han realizado sus gobernantes para contrarrestarla, también se les indagó sobre los valores que más se han perdido en la ciudadanía y que guardan correlación con los índices de violencia y delincuencia.

Luego de esto, se realizó el análisis de los resultados arrojados y el estudio de fuentes bibliográficas, encontrando un sentido y la relación existente, para comprobar la hipótesis planteada, siendo esta demostrada positivamente.

Los Valores, la Cohesión Familiar y los Métodos Alternos de solución de conflictos como formas de Prevención del conflicto.

En muchos casos, los conflictos se presentan por la falta de tolerancia de una o de ambas partes o por la incapacidad de resolver los problemas amigablemente; día a día se observan y registran conflictos intrafamiliares, riñas con vecinos, entre otros, que genera que sea un ambiente 'normal' para la sociedad, por decirlo de cierta forma, la sociedad se está acostumbrando a la violencia desde los hogares lo que

coadyuva a que los más jóvenes crezcan y se desarrollen en un entorno impulsivo e inculto, sin tener en cuenta aún su nivel socioeconómico que incrementa su prevención, puesto que desde un primer momento se encuentran en un estado de desconfianza y recelo.

Todo esto demuestra la ruptura de la cohesión familiar; la pérdida de valores desde su niñez, o en el transcurso de su adolescencia; y el desconocimiento de mecanismos alternativos que permiten la solución de conflictos.

LOS VALORES

Los valores se han tratado desde una reflexión filosófica, económica, política, cultural, ética y moral; no obstante, desde la perspectiva de la presente investigación puede ser entendida como los principios rectores y reguladores del comportamiento del hombre en la sociedad, de este modo, al afirmar que una persona tiene valores, se puede entender como un ser de buen actuar y ejemplo a seguir en la sociedad.

Ahora bien, hoy en día los valores han dejado de tener su importancia real para las personas, por lo cual la ética y la moral han pasado a un último plano, se ha presentado ante una sociedad indiferente ante los principios que rigen la vida y el actuar; experimentando una costumbre antiética, corrupta y por defecto conflictiva, el respeto a nivel familiar, personal y profesional se ha perdido, recayendo la culpa en las instituciones educativas, pero, dónde queda el papel de la familia, como formadores y núcleo fundamental de la sociedad.

Es entonces, la familia, el primer responsable de la educación de los niños y el Estado se constituye como observador y garante de una buena educación en valores, por lo cual desde los establecimientos e instituciones educativas se presentan procesos que busquen el desarrollo integral de cada ser, donde se conceptualicen y apliquen lo aprendido en su entorno académico, familiar y social, permeado en el respeto a la dignidad humana, en la tolerancia hacia las diferencias ya sea de razas, cultos, ideologías, género, entre otras; lo que permitirá un desarrollo de su autoestima y su contribución a una sociedad justa, libre y ética.

En este sentido, la formación en valores conlleva a un moldeamiento del ser hacia las buenas conductas y principios que contrarrestan las situaciones de violencia que se encuentran presente en la sociedad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN BOLIVIA

Se presentan diferentes estudios, sobre la educación en valores en cada país, por ejemplo, en Bolivia se busca –promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico– (Ramos, Ochoa, & Carriosa, 2004, p.47). Lo anterior refleja la posición política y del Estado frente a la importancia de la educación basada en valores que preparará a sus niños y jóvenes con el fin de fortalecer su conciencia de la sociedad y su objetivo dentro de ella.

Igualmente, se emplea –la educación para la democracia adquiere fundamental importancia al posibilitar que los niños se constituyan en los principales divulgadores de valores democráticos y agentes de transformación, actuando en el ámbito familiar y comunal– (Ramos, Ochoa, y Carriosa, 2004, p.51); en este sentido, no solo la formación en valores éticos fomentarán una conciencia en la sociedad, sino también los valores democráticos que contribuirán a la edificación de un Estado con mejor calidad de vida y mejor sistema político, refrendado con las buenas prácticas de las políticas públicas

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN CHILE

En Chile, –se busca que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro– (Ramos, Ochoa, y Carriosa, 2004, p.61), se observa la necesidad de inculcar en los jóvenes estudiantes una conciencia ética y amplia formación en valores que le permita tener la capacidad de discernir entre lo bueno, lo malo y las consecuencias que acarreen sus acciones.

Igualmente, se recalca que el Sistema Educativo Chileno basa su proceso de enseñanza en un cumulo de actividades que generen a lo largo de su vida una serie de destrezas, aprendizaje autónomo y valores que se encuentren enraizados con la identidad nacional y el buen vivir.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN COLOMBIA

De acuerdo con el autor, en Colombia, se fomenta la formación en valores en todos los niveles de la educación —En la Educación Preescolar, estos valores se trabajan dentro de la dimensión ética, actitudes y valores, y en la Educación Básica y Media, se trabajan desde el área de formación ética y moral— (Ramos, Ochoa, & Carriozza, 2004, p.68). Es entonces que a lo largo de la vida académica de un estudiante se van inculcando una serie de principios que regulen un comportamiento recto en sociedad, favoreciendo la tolerancia, la libertad y el respeto por los derechos humanos.

Igualmente, en época de conflicto y posconflicto es indispensable tener una educación en aras de la cultura de paz, la justicia, la equidad y la cooperación, que permita desde los inicios de la formación académica una solución amigable de problemas, propiciando el perdón y el trabajo en equipo. Todo esto fortalece la conformación de una sociedad más amigable, tranquila, e influenciada hacia las buenas prácticas que generen una seguridad y percepción positiva de la misma.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN CUBA

Por el contrario de otros países, en Cuba, debido a su tipo de gobierno, se refleja —la educación como un derecho y un deber de todos, lo cual significa el acceso real y equitativo a una educación de calidad sin distinción de edades, sexo, raza, religión, edad, limitaciones físicas o mentales, o lugar de residencia— (Ramos, Ochoa, y Carriozza, 2004, p.84). Sin

embargo no queda claro cómo se forma en valores en este país desde las escuelas.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN ECUADOR

En Ecuador, se ha establecido una política educativa bajo los principios no solo éticos, sino también democráticos, humanistas, y científicos, que en conjunto logrará el fomento del respeto hacia el otro, sus derechos y deberes, permitiendo así una sana convivencia y en palabras del autor, —proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz— (Ramos, Ochoa, y Carriosa, 2004, p.87). De esta forma, al tener una educación referenciada bajo la práctica de los valores, se busca que se genere una conducta positiva del hombre en la sociedad y de la sociedad a sus miembros.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN ESPAÑA

—La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista— (Ramos, Ochoa, y Carriosa, 2004, p.104). En España, como en los países estudiados se ha tenido cierta preocupación por la educación en valores, en este sentido, ha tenido como objetivo fundamental el fomento de los valores, en especial del

respeto hacia sí mismo y a los demás, rechazando las injusticias y beneficiando el buen vivir, sin distinción alguna.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN PARAGUAY

En Paraguay, se ha interpuesto una educación moral a través de los programas curriculares y extracurriculares, por medio del cual se busca el desarrollo personal, así como –permitir al estudiante al afianzamiento de su identidad, sus habilidades, sus relaciones interpersonales, su sensibilidad social, su capacidad crítica y de autogestión. Estas capacidades le permitirán reflexionar sobre los problemas y buscar soluciones para mejorar la convivencia– (Ramos, Ochoa, y Carriosa, 2004). Por medio de esto se busca que las personas respondan positivamente ante la sociedad y las necesidades inmersas en ellas, lo que a su vez coadyuvará a la mejora de la calidad de vida.

Igualmente, tienen en cuenta el grado de incidencia que tiene el entorno familiar en el proceso de desarrollo personal, puesto que puede influenciar tanto positiva como negativamente por distintos factores. Lo cual implica que no solo la educación en valores se debe practicar desde las escuelas, sino también en los hogares, como primer estadio de formación de cualquier individuo.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN PERÚ

Por otra parte, en Perú se busca formar en conciencia democrática y ciudadana el cual consiste principalmente en –la formación de actitudes y comportamientos democráticos

para la participación en las instituciones sociales y en la vida cotidiana, con una especial consideración y respeto por los demás y por el ambiente en que se vive— (Ramos, Ochoa, y Carriosa, 2004), en este sentido, se orientan los valores a la parte democrática y ciudadana más que a los principios éticos, permitiendo de esta forma crear una identidad nacional y un robusto sentido de compromiso y responsabilidad ante los intereses del país.

Los valores que se encuentran fomentados en su formación son: a) respeto por la vida, b) ciudadanía, c) libertad, d) solidaridad, e) convivencia, f) honestidad, g) identidad nacional, h) perseverancia, i) justicia y j) responsabilidad (Ramos et al., 2004) debido a la determinación que generan en el ser humano en pro del respeto por la vida y la dignidad humana; por lo que puede considerarse que este modelo, refrenda un sello de institucionalización del Estado.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN MÉXICO

Con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, se asume como política estatal aplicable principalmente en el ámbito educativo la priorización a la promoción de los valores universales tales como: libertad, dignidad y justicia. Además en todo proceso educativo debe estar presente la inclusión de valores como los derechos humanos, la paz, la participación democrática, la tolerancia, la no violencia y el entendimiento intercultural dando nacimiento a la educación para la paz.

(Cabello, Carmona, Gorjón, Iglesias, Sáenz, y Vásquez, 2017, p.95).

En México se ha considerado que la mejor manera para el fortalecimiento de los valores debe hacerse a través de la educación y se resaltan una gama de valores que según (Gorjón, 2017, p 43) son la equidad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, el diálogo, la libertad, la democracia y estos a su vez hacen parte o se enmarcan en la cultura de paz. Estos valores permean los distintos planes de estudio que forman integralmente a estudiantes en todos los niveles (pregrado y posgrado).

De igual manera el fortalecimiento de los valores dentro de una cultura de paz, va de la mano con el respeto a los derechos humanos.

COHESIÓN FAMILIAR

La familia es reconocida como el núcleo fundamental de la sociedad, todo esto a razón, que es en el seno de las familias donde se empiezan a gestar y a conformar las bases de valores en los niños y jóvenes. En este sentido, la cohesión, como unión, entendimiento, buenas relaciones, conexión, comunicación efectiva y enlace que se presenta en una familia, permitirá que el carácter y forma de ser de los futuros adultos sea conciliadora, amigable y esté en constante búsqueda de la ayuda.

Igualmente, lo reconoce el Consejo Superior de la Judicatura (1999) al momento que establece que la familia es un 'grupo social' en la cual se presentan relaciones interpersonales de

gran complejidad, la misma complejidad del individuo, y en la cual se deben garantizar la protección de sus miembros, la educación en valores y cultura.

Otra forma de conceptualizar la familia es vista y estudiada como una –Institución intermedia entre el hombre y la sociedad y cualquiera que sea su configuración representa la mayor influencia educativa para el niño– (Amar & Alcalá, 2001, p.139) de acuerdo con lo anterior, el rol de la familia se encuentra fundamental en la formación de los hijos pues serán la figura de la cual aprenderán y simularán su actuación final.

De esta forma, se puede decir que en los infantes se debe ejercer una influencia positiva en la formación y educación por parte de su familia, toda vez que se van presentando distintos aspectos que coadyuvan a que crezcan con una sólida educación que al final operará en la disminución de riñas y conflictos a nivel familiar y social. Es necesario que la educación brindada al menor por sus padres o quien haga sus veces, les permitan fomentar, además de potenciar sus habilidades, destrezas y conductas frente a la ejecución de saberes, la vida en comunidad, el respeto por su cultura, entre otros que garantice una actitud propositiva en torno a los requerimientos mismos de la vida en sociedad.

En caso contrario, si se da un ejemplo negativo a un niño que está todo el tiempo observando y captando las acciones de los adultos, probablemente, se va a presentar un comportamiento intolerante, grosero y hasta violento del niño hacia los demás,

lo cual se tornará en una conducta constante y masificada en la vida de adulto. Esto debido y apoyado en que –nunca está de más resaltar el papel de la familia como agente de socialización; las experiencias que ahí ocurren contribuyen, sin duda a la formación de la personalidad– (Herrera y García, 2015).

Por otra parte, Amar y Alcalá, consideran que –el desarrollo integral del niño de sectores económicamente en desventaja debe comprenderse como parte fundamental del desarrollo de su comunidad, entendida esta como la acción para lograr la unidad entre las personas– (Amar y Alcalá, 2001, p.142). Es entonces la familia el ente formador y primer socializador de las relaciones interpersonales, con esto la conducta que presentará en sociedad será determinante y derivado de la interacción inicial que se consolida como decisivos en su educación como ser humano racional, con valores, con habilidades y aptitudes sociables; que a su vez interactuará en busca de la mejora de su calidad de vida y transformación positiva de su entorno.

Es entonces, que al encontrarse en un ambiente familiar consolidado emocionalmente, en donde se presentan habilidades notables y fortalecidas tendientes a la adaptación al cambio, se fomentará en el niño un pensamiento propio, sano, creativo, que además se conjugue con un comportamiento adecuado en sociedad, los cuales le generarán mayor adaptabilidad a las situaciones cambiantes y solución a los conflictos presentados de manera amigable.

VIOLENCIA FAMILIAR

Antes de describir y definir los principales actos de violencia intrafamiliar, se estudiará un poco la violencia. –La violencia es una práctica social mediante la cual se daña la dignidad e integridad de las personas, la convivencia de los grupos y la soberanía de los Estados– (Zabaleta, 2018, p.152); de acuerdo con el autor la violencia genera una brecha en la comunidad y en la soberanía del Estado según sea el grosor de esta. Los casos de violencia pueden ser físicos o psicológicos dependiendo del daño que se ocasione, así mismo genera sentimiento de inseguridad en el ambiente.

La violencia, no es más que un comportamiento hostil de uno o varios individuos que generan escenarios de conflicto, acabando con la tranquilidad de los intervinientes y afectados directa e indirectamente.

Igualmente se clasifica la violencia por las formas que adopta o el modo en que se presenta, –la violencia contra las mujeres; la violencia económica por explotación; la violencia política por dictaduras o Estados de excepción; la violencia social por desplazamientos poblacionales; la violencia escolar por acoso; la violencia juvenil por daños a la infraestructura urbana–, (Zabaleta, 2018, p.156) dejando de lado la violencia intrafamiliar, que de acuerdo con estadísticas a nivel local, para el caso de Barranquilla-Colombia se encuentra en aumento, como se muestra a continuación:

Delitos de Violencia Familiar y Sexuales 2012-2017

DELITOS	AÑO						TOTAL
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Violencia intrafamiliar	1,068	1,533	1,250	1,556	826	1,337	7,570
Delitos sexuales	332	351	418	494	198	726	2,519
Total	1,400	1,884	1,668	2,050	1,024	2,063	10,089

Fuente: Ministerio de Defensa Nacional-Policía Nacional, 2018

Se observa los índices de aumento año a año, en 6 años se presentaron 7.570 casos de violencia intrafamiliar y 2.519 casos de delitos sexuales, para un total de 10.089, lo que demuestra que es un verdadero índice y problemática para la cual se debe actuar y generar espacios para disminuir las estadísticas.

En este mismo contexto, –La violencia familiar surge de una relación de abuso, es decir, una forma de interacción que, enmarcada en una situación de desequilibrio de poder, incluye conductas de una de las partes que, por acción u omisión, ocasionan daño físico y/o psicológico a otro miembro de la relación– (Eroles, Fazzino, & Scandizzo, 2002, p.164), por lo general, el abuso es generado por el hombre, debido a la postura machista que la sociedad tiene y la investidura de poder en la familia, imponiéndose ante los pensamientos, sentimientos y actuaciones de los demás miembros de la misma.

Maria Cristina Hurtado, define la violencia intrafamiliar como la –acción u omisión que transforma en maltratantes las relaciones entre los mismos miembros de la familia– (1999) en este sentido, se observa que no solo se presenta violencia al agredir ya sea física, verbal, sexual o psicológico, sino también

al no hacer nada en contra de la acción violenta, convirtiéndose en agresor pasivo y cómplice.

Los hechos de violencia intrafamiliar que más se presentan son del hombre hacia la mujer, por lo cual algunos autores afirman que los principales factores que generan estos hechos son el machismo, las adicciones, celos, entre otros, y se desarrollan por lo general en familias con problemas de comunicación y dificultad al expresar sentimientos (Palacio, 2008) esto es falta de valores como el respeto y el diálogo que le permitan dirimir sus diferencias y evitar cualquier hecho de intolerancia o agresión ya sea física o psicológica.

Por otra parte, –La violencia es un hecho aprendido y transmitido culturalmente por los seres humanos, por lo que puede ser modificada como conducta humana– (Eroles, Fazzino, y Scandizzo, 2002, p.163), lo que indica que si se genera una cultura de no violencia fortaleciendo la unión social, se logrará eliminar estas actuaciones de conflicto en la sociedad, disminuir el sentimiento de inseguridad y la preocupación de los mismos miembros de la comunidad por las riñas y delitos que se presentan, lo que a su vez permitiría el desarrollo social.

Es necesario tener en cuenta que si las estadísticas de violencia aumentan, así mismo aumentará el sentimiento de inseguridad, que conllevará a la población a la toma de medidas necesarias para contrarrestarlas y en algunos casos se encuentran grupos de personas que toman la justicia por su propia mano, acrecentando la violencia y no erradicándola, pues inducen a más miembros a ser partícipes de ella, quienes llegarían a ser víctimas luego.

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Es entonces, cómo algunos autores han tratado las conductas violentas, buscando soluciones y estrategias preventivas desde las acciones educativas –se trata en este caso de operar sobre los transmisores de valores y pautas de comportamiento: la familia, la escuela, las iglesias, los centros convivencia comunitaria, los medios de comunicación social– (Eroles, Fazio, y Scandizzo, 2002, p.166). De lo anterior, se puede inferir que trabajando con la familia y los principales grupos que con ella intervienen se pueden prevenir los conflictos y las situaciones de violencia.

MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Los Métodos Alternos de Solución de Conflictos –MASC– son mecanismos estructurados que promueve la comunicación efectiva, la formalización de acuerdos beneficiantes para las partes en aras de solucionar los conflictos presentados. De acuerdo con Gorjón y Gonzalo, se presentan como herramientas de paz y –medio para el desarrollo pleno de una cultura de la no violencia y la solución de conflictos– (2011). Mientras que para Flórez, Bohorquez y Loza, los MASC –como fórmulas de administración de Justicia, se promueven desde la multiplicidad de instancias públicas y privadas, presentándose una proliferación relacionada con la necesidad de reconstruir una sociedad con altos niveles de conflictos– (2012).

Igualmente, los MASC son comprendidos como técnicas aplicables para la solución de conflictos de forma –voluntaria

y flexible, constituyéndose como una alternativa al sistema tradicional de justicia estatal— (Sánchez, 2015).

De todo esto, y bajo las distintas perspectivas de pensamiento, se observa que los Métodos Alternos de solución de Conflictos, si bien es cierto como afirma Flórez, Bohórquez, y Loza (2012) es una fórmula de administración de justicia, sin embargo lo que busca y tiene como objetivo principal es la consecución de la paz y el establecimiento de una cultura de paz positiva, que como consecuencias secundarias obtendrá la descongestión judicial que tanto afana al sistema estatal.

Los MASC presentan características específicas que los destacan a diferencia del aparato judicial del Estado, a razón que se presentan inter y multidisciplinares, pacificadoras que permiten que las partes intervinientes superen las circunstancias causantes del conflicto en búsqueda de una solución que sea de bienestar para todos. Así mismo, se presenta una característica fundamental de los MASC como es el valor intangible, el cual es el beneficio futuro que genera la utilización de estos, dicho beneficio no puede ser palpado, y en palabras de Francisco Gorjón, es una ‘actitud de vida y de desarrollo’ (2017).

Los MASC se llevan a cabo por medio de procedimientos lógicos y sistemáticos, que utilizan técnicas, herramientas y métodos para lograr su fin, (Gorjón y Pesqueira, 2015) que es la solución de las problemáticas de la forma más beneficiosa para todos. Dentro de los MASC más comunes se encuentran la mediación, negociación, conciliación y el arbitraje.

LA MEDIACIÓN

Es concebido como un proceso en el cual se busca solución a un conflicto entre dos o más partes por medio de una persona, que cumple el rol de mediador, quien guiará el proceso, facilitará la comunicación y orientará para obtener una respuesta adecuada a las partes intervinientes. Este es un proceso flexible, de fácil y voluntario acceso para que en ayuda del mediador se llegue a un acuerdo satisfactorio. El mediador debe ser imparcial, tener voluntad para realizar el proceso y no puede imponer su decisión en la resolución del conflicto (Bernal & Restrepo, 2005).

TIPOS DE MEDIACIÓN

Teniendo en cuenta el campo en que se realice la mediación se desprenden distintas ramificaciones; dentro de los principales tipos de mediación se encuentran la Mediación Familiar, laboral, escolar, comunitaria y la penal. La mediación familiar, es el método utilizado para la solución de los conflictos que se presentan entre miembros de la familia; por otro lado la mediación Laboral, se desarrolla en conflictos generados en las empresas o en cualquier parte que exista una relación laboral como forma de disolver y generar arreglos equitativos entre superiores y subordinados o entre compañeros del mismo rango laboral.

La mediación Escolar, se refiere a los arreglos a los que se llegan en el entorno académico, por conflictos presentados entre estudiantes, profesores, padres de familia o cualquier

otro miembro de la comunidad académica; La mediación comunitaria se presenta cuando hay problemas con vecinos o personas del barrio en el que viven; por último, la Mediación Penal, se da cuando las partes, víctima y victimario se someten a un proceso de diálogo con el fin de resolver el conflicto que generó la comisión del delito y resarcir los daños

LA NEGOCIACIÓN

Es una técnica que busca disipar y resolver las diferencias presentadas entre las partes y llegar a un acuerdo beneficioso para los mismos; para realizar una negociación exitosa se deben tener en cuenta ciertos aspectos que son propios de esta técnica, tales como las necesidades, los intereses, el ambiente, área, estado psicológico, negociador, entre otros (Sánchez, 2015).

La negociación es un –proceso de interacción por el que dos o más partes pretenden interrelacionarse con un fin común o estando en conflicto buscan mejorar sus opciones de forma conjunta, ya sea por mutuo propio o a través de un tercero– (Gorjón & Sánchez, *Vademécum de Mediación y Arbitraje*, 2016).

En este método, el agente intermedio o negociador, tiene gran relevancia en el proceso con el fin que se resuelva efectivamente, por lo cual debe tener habilidades para evaluar las conductas y ser capaz de observar, identificar y comprender a las partes, así mismo debe tener autocontrol sobre sus pensamientos, sentimientos y conductas propias.

LA CONCILIACIÓN

La conciliación puede considerarse como —la oportunidad que se le otorga a los particulares para que compongan sus ánimos, independientemente de que esto se logre o no— (Palacio, 2008), en este sentido, es un método de solución de conflictos que cuenta con 3 aspectos a saber: 2 partes, el conflicto por resolver y una tercera persona ‘conciliador’ ajeno a la disputa. Una de las características principales es que el conciliador puede proponer soluciones, pero quienes deciden si aceptan o no, son las partes en conflicto (Gorjón y Sánchez, Vademécum de Mediación y Arbitraje, 2016).

En este caso, el conciliador debe seguir un proceso con el fin de buscar que las partes accedan a un acuerdo, se sientan satisfechas y se comprometan a cumplirlo.

EL ARBITRAJE

El arbitraje como método alternativo de solución de conflictos, es el proceso en el cual las partes defieren la participación de un tercero llamado árbitro para resolver sus problemas ya sean por libre disposición o por ser autorizados por la ley. Este es un mecanismo heterocompositivo, teniendo en cuenta que el árbitro, un tercero ajeno a las partes, es quien dirige el conflicto; así mismo, posee una característica especial de ser excepcional, debido a que a razón del pacto arbitral firmado se exime a la justicia ordinaria de resolver el conflicto en mención.

Así mismo lo expone Gorjón y Sánchez (2016) al afirmar que al solicitar el convenio arbitral se excluye de la controversia y su

solución a la jurisdicción estatal, activando inmediatamente la jurisdicción arbitral.

PREVENCIÓN DEL CONFLICTO, SEGURIDAD CIUDADANA Y MASC

Para tratar la problemática de la prevención del conflicto es menester primero el abordaje de las causas del conflicto que pueden generarse por diversos factores entre los cuales figuran: la desigualdad social y económica, la pobreza y la indigencia, la marginalidad, la dependencia, la inseguridad, entre otros. La falta de seguridad y la falta de justicia que generan a su vez agresividad y violencia, son entre los factores sociales los que más generan conflictos. A partir de allí el Estado a través de su política pública debe contrarrestar estos flagelos y por ende se ha enfocado en estrategias que propendan por la prevención del conflicto y lo ha entendido como “un conjunto de estrategias económicas, políticas, sociales, culturales, judiciales que intenten estabilizar el entorno, evitar la erupción del conflicto, resolver el conflicto antes de que este se agrave” (Arnoletto, 2013, p.89).

Es por ello que la seguridad ciudadana se garantiza si se trabaja en la política pública sobre la prevención del conflicto y para ello se trae a colación lo referente a la teoría del conflicto que permite que el conflicto sea abordado de manera positiva en el sentido de aprovechar al máximo las oportunidades que genera la enseñanza que deja el conflicto que permite crear estrategias que transformen, que se propicie un cambio que genere crecimiento y que se deje a un lado los aspectos negativos del conflicto.

Existen diversas teorías que han permitido a lo largo de la historia la trascendencia de los aspectos negativos del conflicto en aspectos positivos, se destacan, entre otras: la teoría de los juegos, del caos, la funcionalista, la sociológica, la polemología, la irenología de los MASC (Gorjón y Chávez, 2018).

En materia de prevención del conflicto, es importante destacar que la sociología es una disciplina que debe estar acompañando siempre el estudio del conflicto y la teoría que al respecto se refiere sostiene que “el conflicto se convierte en otra forma de socialización que otorga sostenibilidad al sistema social” (Gorjón y Chávez, 2018, p.67).

Para prevenir un conflicto se debe partir primero del conocimiento profundo del conflicto que involucra las fases del mismo, priorizando su nacimiento hasta conocer el fin de este, como también el poder identificar qué tipo de conflicto es, para que se pueda escoger la mejor estrategia de intervención y mapeo correspondiente para que se pueda ejecutar en la política pública de seguridad ciudadana.

De igual manera, existen factores que garantizan el éxito del conflicto, entre ellos se puede citar: el apoyo político, eficacia de los instrumentos a usar en la aplicabilidad de las estrategias, cooperación internacional. Entre esos instrumentos y estrategias a implementar en la prevención de conflictos se destaca el fomento de una cultura de paz, la utilización de los MASC, el diálogo, pero también hay medidas políticas y jurídicas, entre las que se destacan: el fortalecimiento de las

instituciones estatales (reforma a la justicia, fortalecimiento de los partidos políticos), mayor acceso y utilización de los métodos alternos de solución de conflictos, inclusión de las minorías, promoción de los derechos humanos, creación de tribunales para crímenes de guerra, la comunicación y la educación para la paz, campañas de promoción y respeto de los derechos del otro, bloqueo y embargo de armas, acuerdos de no agresión, desmovilización y desarme (Arnoletto, 2013).

RESULTADOS

Figura 3. Muestra que según la percepción de los barranquilleros, el principal factor que incide en la efectividad de la seguridad ciudadana está en los valores, seguidamente de la cohesión familiar y los MASC

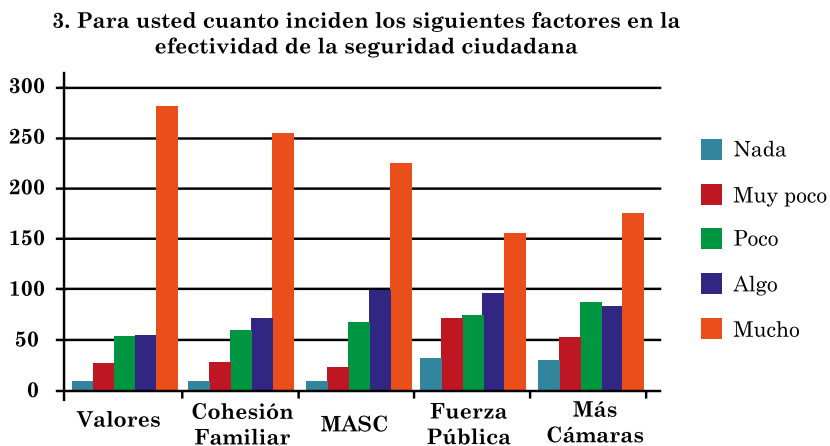


Figura 8. Muestra que los encuestados consideraron que los objetivos de la seguridad ciudadana en Barranquilla son: la convivencia, el orden y la paz

8. Según su opinión, cuáles serían los objetivos de la Seguridad Ciudadana en Barranquilla

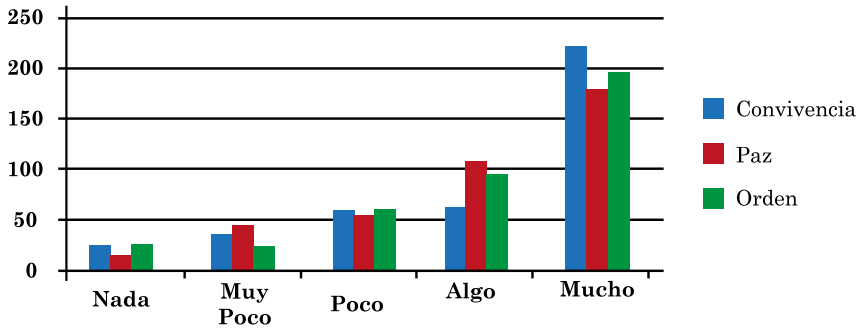


Figura 10. El 28 % de los encuestados consideran que la reversión de valores, la cohesión familiar y los MASC son formas de prevención del conflicto, y el 34 % consideran que es algo

10. Considera que la reversión de valores, la cohesión familiar y los Mecanismos Alternos de Solución de Conflictos son formas de prevención del conflicto

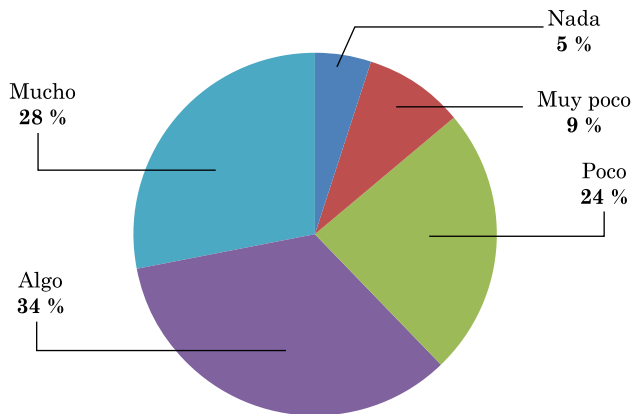


Figura 14. El 46 % de los barranquilleros encuestados consideran que el fomentar una cultura de valores ayudaría mucho a mitigar los índices de inseguridad en la ciudad

14. Considera usted, que fomentar una cultura de valores en la sociedad mitigará los índices de inseguridad

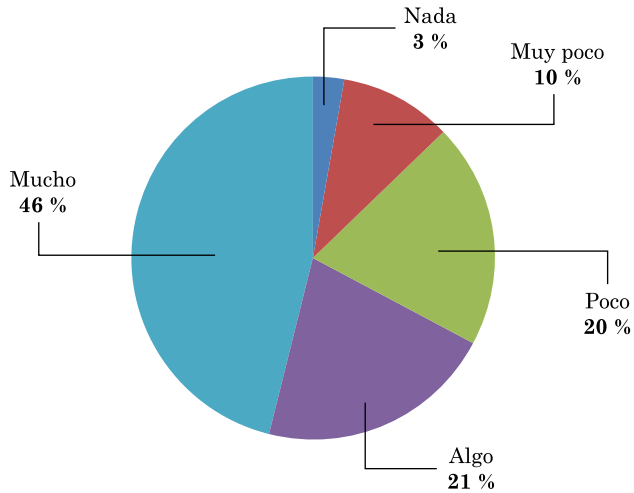
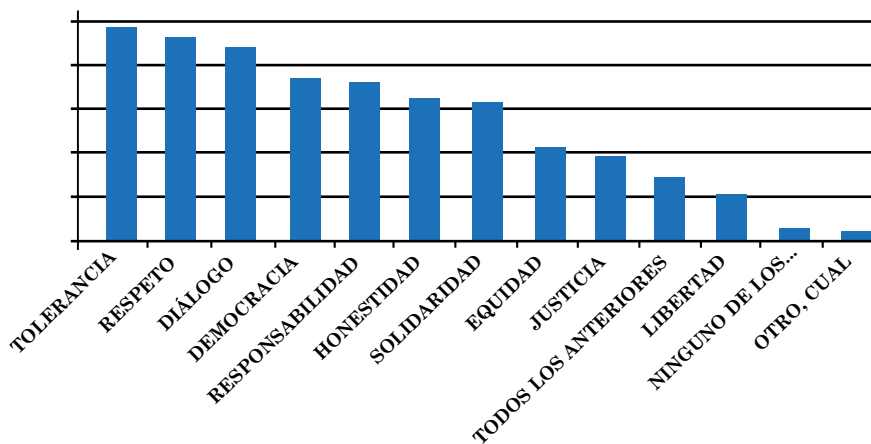


Figura 20. Muestra la gráfica que según los encuestados, los 5 primeros valores que se han perdido en el núcleo familiar son la Tolerancia, el respeto, Diálogo, Democracia y Responsabilidad. Seguidamente de la Honestidad, la Solidaridad, la Equidad y la Justicia

20. ¿Cuales de los siguientes valores considera que se han perdido en la familia y que deben ser rescatados en beneficio de la seguridad ciudadana?



CONCLUSIONES

Consideraron los encuestados de acuerdo a las respuestas dadas a la pregunta N° 20 que los valores que se han perdido en las familias barranquilleras son en su orden la Tolerancia, Respeto, diálogo, Democracia, Responsabilidad, Honestidad, Solidaridad, Equidad, Justicia y Libertad. Ello quiere decir que los motivos fundamentales por lo que no se da la Seguridad Ciudadana tiene su asidero en la pérdida de valores tan importantes para la consecución de una cultura de paz y que desde cualquier contexto deben estar presentes inclusive para disminuir los índices de criminalidad y de inseguridad por la que atraviesa el país. Estos valores como la tolerancia que

implica el aceptarse y reconocerse el uno con el otro, aceptar la diferencia de ideas, la diversidad de orientaciones sexuales, la inclusión, así como el diálogo como elemento esencial para resolver conflictos y diferencias que permiten llegar a un acuerdo o de encontrar una solución. El Respeto, fundamental para que se garantice la vida, los bienes de las personas y sus derechos y que se espera reciprocidad entre todos los ciudadanos. La Democracia, conlleva a que los gobernantes deben creer en las decisiones que tome el pueblo, ya que son estos quienes padecen las necesidades, son afectados por los distintos flagelos como la inseguridad, en este caso. La Responsabilidad: Si en los hogares barranquilleros se fomenta la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad, todos estos valores relacionados con la ética y la moral son reconocidos como los principales valores que deben ser fortalecidos y regresar a la unidad familiar como indispensables contribuyentes de la seguridad ciudadana.

Se puede decir que existe seguridad ciudadana, cuando en la sociedad se haya logrado erradicar la pobreza, que todas las personas accedan a la educación, equidad e inclusión, participación ciudadana en todos los aspectos de la administración pública, transparencia y calidad en los procesos y gestiones del Estado, erradicación de la desnutrición y muerte de personas por mala alimentación, atención adecuada en servicios de salud, supresión del expendio y consumo de sustancias narcóticas, reinserción social de las personas que han participado en bandas delincuenciales, desvinculación total de las personas que conforman los grupos u organizaciones al margen de

la ley, uso eficiente y optimizado de los recursos naturales, promoviendo la sostenibilidad ecológica, generación de nuevas y numerosas fuentes de empleo, eliminación de actos delictivos (hurtos, atracos, violaciones, homicidios, pandillas, feminicidios, narcotráfico, entre otros), políticas Públicas que satisfagan verdaderamente las necesidades de la población, interacción de todos los organismos estatales en aras de un mismo objetivo, educación en valores para todos y uso de mecanismos alternos de solución de conflictos, confiabilidad en el sistema de justicia, credibilidad en el Estado y que el ciudadano sea el centro de la gestión administrativa.

De acuerdo a las respuestas de la encuesta realizada se observó que, el colectivo encuestado reconoce que en la familia se han perdido los siguientes valores: la tolerancia, el respeto, el diálogo, la democracia, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la justicia y la libertad, los cuales deben ser fortalecidos a través de campañas de sensibilización que emprenda el Estado en su política en las escuelas, en las universidades, en las cárceles, en las empresas, en los sitios de trabajo para que así pueda trabajarse en una educación y cultura para la paz, en pasar de una paz negativa a una paz positiva. De igual manera reconocen la importancia de que todos estos valores por igual deben regresar a la familia. Ello se evidenció en el altísimo porcentaje que se vio en las respuestas de la pregunta 20, en un 99,4 % desprendido de la sumatoria de los que respondieron a favor de cada uno de los valores opcionales y de la opción de todos los anteriores.

Si bien para que un país pase de la vía de desarrollo a un país desarrollado la tecnología y la innovación juegan un papel fundamental, pero también ha traído como consecuencia la desunión de las familias, no quiere significar ello que el núcleo familiar se desarticule sino que cada miembro de la familia se aísla.

Con relación a la utilización a los MASC como forma de prevenir o contrarrestar la inseguridad y disminuir el índice de conflictividad, se debe recuperar la confianza en primer lugar en la policía nacional, en la justicia restaurativa. Además, la mayoría de delitos cometidos y que se relacionan o que afectan la seguridad ciudadana tiene un sujeto activo desconocido, lo que dificulta la identificación de una de las partes que se requieren para hacer uso de cualquiera de estos métodos (conciliación, mediación, arbitraje).

Por otro lado, deben acudir entonces a la justicia ordinaria donde la demora hasta individualizar a ese sujeto activo, el tiempo de duración es incierto por lo que queda el daño sin reparar, resultando ser poco efectivo los MASC, y se le suma el hecho que se le tiene poca confianza a la justicia por los altos índices de impunidad, corrupción, dilatación de procesos. Por tanto se concluye que queda comprobada la hipótesis de que los factores que perciben los ciudadanos para la efectividad de la seguridad ciudadana en Barranquilla, son: Los Valores, la cohesión familiar y los Métodos Alternos de Solución de Conflictos –MASC– como formas de prevención del conflicto a través de la implementación de una política pública.

También es bueno traer a colación que los índices de corrupción en la justicia tanto la ordinaria como la especial para la paz que apenas inicia y ya tiene problemas en su implementación.

El existir corrupción refleja la pérdida de valores y que debe prestársele atención al mandato constitucional que destaca a la familia como el núcleo esencial de la sociedad y que toda la mirada estatal se debe fijar en una política que cimiente en los miembros de la familia lo relacionado con: el respeto, la tolerancia, la equidad, la igualdad, el diálogo, la responsabilidad, solidaridad, libertad, justicia, honestidad, democracia, necesarios para que dentro de las familias se mantenga la cohesión familiar y a su vez cada miembro de la familia en paz pueda ser o replicar su actuar frente al otro y a la sociedad

La inseguridad no se combate ni con el aumento de penas ni con el castigo, como no lo consideran la mayoría de los encuestados, porque la represión no es sinónimo de reeducación, se debe pensar en política articulada a la política de los alcaldes en sus programas de gobierno debe articularse y armonizarse con la política criminal y esta a su vez con la política carcelaria y penitenciaria, con derroteros claros encaminados a devolverles a los ciudadanos la confianza y seguridad en las entidades públicas, sus actores, las funciones que cumplen, permeadas de transparencia, equidad, honestidad, efectividad.

De igual manera se evidenció de acuerdo a la encuesta aplicada que según la percepción de los barranquilleros la convivencia es indispensable para la seguridad ciudadana que sumado a los

valores, la reversión de valores, la cohesión familiar y los MASC son reconocidos como formas de prevención del conflicto.

Es evidente que reclaman al unísono los barranquilleros el fomento de la cultura de valores como mecanismo básico y fundamental para disminuir los índices de inseguridad en la ciudad, sin desconocer que el proceso migratorio ha influido de determinada manera en la inseguridad de Barranquilla.

Por todo lo anterior, se reitera que para la efectividad de una política pública que garantice la seguridad Ciudadana, debe articularse de acuerdo a los postulados de las teorías modernas en materia de prevención de delitos, la política criminal con la política carcelaria y penitenciaria, encaminadas a la consecución de las funciones de la pena en especial la preventiva y la de reinserción social permeado por el trabajo interdisciplinar fuerte del que cometió el delito con su núcleo familiar, de reconocimiento y fortalecimiento de los valores ya perdidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, H. (2005). *La seguridad ciudadana, una responsabilidad de los gobiernos locales en Colombia*. Bogotá: Programa Departamentos y Municipios Seguros.

Acero, H., Aldana, S., Ariza, A., Camacho, S., Cancino, D., Chiappe, G., y otros. (2012). *Antípodas de la Violencia: Desafíos de Cultura Ciudadana para la Crisis de (in)seguridad en América Latina*. New York: Banco Interamericano del Desarrollo. Corpovisionarios.

Aguilar, L. (2010). El Futuro de la Gestión Pública y la Gobernanza después de la crisis. *Frontera Norte*, 187-213.

Aguilar, L. (2015). *Gobernanza y Gestión Pública*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguilar, M. (2014). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de Las estrategias de seguridad ciudadana y su relación con el nivel de participación de la comunidad, autoridades municipales y policiales: un estudio en el municipio de Santa Bárbara: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbv9g9>

Alcaldía de Barranquilla. (17 de agosto de 2017). *Portal Barranquillero de Democracia Participativa*. Obtenido de Portal Barranquillero de Democracia Participativa: <http://participacion.barranquilla.gov.co/riomar>

Alzate, G. J. (2009). *Capital Social, Descentralización y Modernización del Estado*. Hawaii.

Amar, J. & Alcalá, M. (2001). *Políticas Sociales y Modelos de Atención Integral a la Infancia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Annan, K. (2000). *We the People: The Role of the United Nations in the 21st Century*. New York: United Nations Department of Public Information.

Arnaudo, R., & Martin, L. (15 de septiembre de 2018). *Consolidación de los Gobiernos locales en seguridad*. Obtenido de Consolidación de los Gobiernos locales en seguridad:

https://efus.eu/files/fileadmin/efus/pdf/volume_seguridadciudadana.pdf

Arriagada, I. & Godoy, L. (2000). Prevenir o Reprimir: Falso Dilema de la Seguridad Ciudadana. *Revista de la CEPAL*, 107-131.

Arriagada, I., & Godoy, L. (1999). *Seguridad Ciudadana y Violencia en América Latina: Diagnóstico y Políticas en los años 90*. Santiago de Chile: Serie Políticas Sociales.

Bagaza, I. (1998). *El Consumo y la Calidad de los Servicios Públicos. Estudio de Caso de la Ciudad de Coslada*. Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid-Ayuntamiento de Coslada.

Bello, C. (s.f.). Seguridad Ciudadana, Una Mirada desde la Criminología. *Revista Criminalidad*, 255-261.

Bernal, B. y Restrepo, F. (2005). ¿Por qué en Colombia se habla de Conciliación y no de Mediación? En G. F. Gorjón, & V. J. Vargas, *Arbitraje y Mediación en las Américas* (págs. 127-142). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas.

Blanco, J. (2000). *Se puede. Cinco Estrategias Exitosas de Prevención de la Delincuencia*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.

Borja, R. (2010). La Gobernabilidad: Talon de Aquiles de Nuestra América. En D. Valadés, *Gobernabilidad y Constitucionalismo en América Latina*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM.

Botero, M. (17 de Febrero de 2011). *Medios alternativos para la solución de conflictos*. Recuperado el 16 de Marzo de 2016, de Gerencie.com: <http://www.gerencie.com/medios-alternativos-para-la-solucion-de-conflictos.html>

Brugué, Q. (2004). Modernizar la Administración desde la Izquierda: Burocracia, Nueva Gestión Pública y Administración Deliberativa. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*.

Cabello, P., Carmona, S., Gorjón, F., Iglesias, E., Sáenz, K. y Vásquez, R. (2017). *Cultura de Paz*. México: Patria.

Calderón, C. & Lorenzo, S. (2010). *Open Government. Alcalá la Real*. Algón Editores.

Cámara de Comercio de Bogotá. (s.f.). *Perspectivas y Enfoques sobre Percepción de Seguridad Ciudadana*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Canto, M. (2008). Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del Desarrollo. *Política y Cultura*, 9-37.

Canto, M. (2002). Introducción a las Políticas Públicas. En M. Canto, & M. Castro, *Participación Ciudadana y políticas Públicas en el Municipio* (págs. 59-77). Mexico: Movimiento Ciudadano por la Democracia.

Capital Americana de la Cultura. (2013). *Capital Americana de la Cultura*. Obtenido de: <http://www.cac-acc.org/news.php?id=133>

- Carrillo-Flórez, F. (2007). Seguridad Ciudadana en América Latina: Un Bien Público cada vez más escaso. *Pensamiento Iberoamericano*, 181-198.
- Carrión, F. & Dammert, M. (2009). *Economía Política de la Seguridad Ciudadana*. Quito: Flacso.
- Char, A. (2018). *Barranquilla/en Cifras: Estructura Económica de Barranquilla y el Reto de Formular una Estrategia de Ciudad Pertinente*. Barranquilla: Alcaldía de Barranquilla.
- Cohen, E. & Franco, R. (2005). *Gestión Social: Cómo Lograr eficiencia e impacto en las Políticas Sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Colina, W. (07 de marzo de 2016). *Microtráfico incrementa los homicidios en el Atlántico*. El Heraldo, págs. <http://www.elheraldo.co/judicial/microtrafico-incrementa-los-homicidios-en-el-atlantico-247239>.
- Colombia. (1997). *Constitución Política Nacional 1991*. Bogotá: Legis.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Washington: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (31 de diciembre de 2009). *Informe Sobre Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2015, de Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de los Estados Americanos: <http://www.cidh.org/countryrep/Seguridad/seguridadii.sp.htm>

- Consejo Superior de la Judicatura. (1999). *Naturaleza del Conflicto en el área de Atención de Familia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Consuegra, B. I. (2018). Prólogo. En D. E. Yidi, & S. A. Stevenson, *La Barranquilla Desaparecida: Imágenes y Memorias* (págs. 2-3). Barranquilla.
- Corcho, G., & Arteta, C. (22 de noviembre de 2015). *¿Por qué 2015 es ya el año más violento del último lustro?* El Heraldo, p.1.
- Costa, A. y Almendro, C. (2009). *Los Valores*. Recuperado el 15 de marzo de 2016 de Fistera.com: <http://www.fistera.com/bd/upload/1-Valores.pdf>
- Crozier, M. (1996). La Necesidad Urgente de una nueva Lógica. En Q. Brugué, & J. Subirats, *Lecturas de Gestión Pública* (págs. 23-38). Madrid: Ministerios de Administraciones Públicas.
- Cuadrado, J. (2010). Desafíos de la Seguridad: Una Visión desde Europa y España. *El Laberinto de la Seguridad Política Colombiana*, 82-101.
- Dammert, L. (2007). *Perspectivas y Dilemas de la Seguridad Ciudadana en América Latina*. Quito: Flacso-Ecuador.
- DANE. (15 de junio de 2017). *Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas*. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

De Carvalho, S. C. (2012). *Gobernabilidad y democracia: Defensa y transiciones en Brasil y España*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2017). Boletín Censo: Perfil Barranquilla - Atlántico. Bogotá: DANE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, D. (8 de Enero de 2016). Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. Obtenido de COLOMBIA - Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana - ECSC - 2015: https://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/390

Diego, B. O. (2007). *La Ética en la Gestión Pública: Fundamentos, Estado de la Cuestión y Proceso para la Implementación de un Sistema Ético Integral en los Gobiernos*. La Ética en la Gestión Pública: Fundamentos, Estado de la Cuestión y Proceso para la Implementación de un Sistema Ético Integral en los Gobiernos. Madrid, España.

DNP. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Bogotá D.C.: Departamento Nacional de Planeación.

DNP, & Gobierno, D. d. (2011). Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015, de Archivo de la Alta Consejería para la Seguridad y Convivencia: <http://wsp.presidencia.gov.co/Seguridad-Ciudadana/consejeria/Documents/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Seguridad%20y%20Convivencia%20Ciudadana-%20Espa%C3%B1ol.pdf>

- Doku, K. (21 de junio de 2015). Puntos críticos de la seguridad en Barranquilla. El Herald, p.1.
- Eroles, C., Fazzio, A., y Scandizzo, G. (2002). Políticas Públicas de Infancia. Buenos Aires: Espacio.
- Escobar, S., Muniz, J., Sanseviero, R., Saín, M., & José, Z. (2005). La Seguridad Ciudadana como Política de Estado. Fundación Friedrich Ebert.
- Espín, J. (2009). La Seguridad ciudadana y los procesos de gobernabilidad y convivencia democrática en los países de la Región Andina. Costa Rica: FLACSO.
- Flórez, P. C., Bohórquez, M. L., y Loza, J. G. (2012). La Justicia Comunitaria en Colombia: Justicia en Equidad - Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC). Editorial Académica Española.
- Frühling, H., Tulchin, J., & Golding, H. (2005). Crimen y Violencia en América Latina. Seguridad Ciudadana, Democracia y Estado. Bogotá: Ediciones Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Gabaldon, L. (abril de 2008). Seguridad Ciudadana y Políticas Públicas en Venezuela. Obtenido de Seguridad Ciudadana y Políticas Públicas en Venezuela: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/05569.pdf>
- García, S. I. (2007). La Nueva Gestión Pública: Evolución y Tendencias. Presupuesto y Gasto Público, 37-64.
- Gobierno del Estado de México. (2014). Comisión Estatal de Seguridad Ciudadana. Recuperado el 15 de marzo de 2016,

de Temas de Prevención del Delito: http://ces.edomex.gob.mx/tripticos_prevencion

González-Pianda, J., Núñez, J., Álvarez, L., Roces, C., González, S., González, P., y otros. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 471-477.

Gorjón, G. F. (2017). *Mediación, Su Valor Intangible y Efectos Operativos: Una Visión Integradora de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos*. México: Tirant lo Blanch.

Gorjón, G. F., y Gonzalo, Q. M. (2011). *Métodos Alternos de Solución de Conflictos: Herramientas de Paz y Modernización de la Justicia*. Madrid: Dykinson S.L.

Gorjón, G. F., y Pesqueira, J. (2015). *La Ciencia de la Medicación*. México D.F: Tirant lo Blanch.

Gorjon, G. F., y Saenz, L. K. (2009). *Métodos Alternos de Solución de Controversias. Enfoque Educativo por Competencias*. México: Patria.

Gorjón, G. F., y Sánchez, G. A. (2016). *Vademécum de Mediación y Arbitraje*. Mexico D.F: Tirant lo Blanch.

Hernandez, P. A., González, G. H., & Támez, G. G. (2016). *Desarrollo Sustentable: De la Teoría a la Práctica*. México: Ediciones de Laurel.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. México: McGraw-Hill Education.

Herrera, R., y García, J. (2015). Apoyo de la Familia, Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Percepciones de estudiantes de Secundaria. Realidades, 67-88.

Hughes, O. (1996). La Nueva Gestión Pública. En Bugué, & Subirats, Lecturas de Gestión Pública. España: MAP.

Hurtado, M. C. (1999). Naturaleza del Conflicto en el área de atención en Familia. En C. S. Judicatura, Naturaleza del Conflicto en el área de atención en Familia (págs. 23-29). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

La Seguridad Ciudadana y los procesos de gobernabilidad y convivencia democrática en los países de la Región Andina 2009 Costa Rica FLACSO.

Llorente, M., & Rivas, A. (2005). La Caída del Crimen en Bogotá: Una década de Políticas de Seguridad Ciudadana. Washington D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.

Lopez, P. L. (2004). Población, Muestra y Muestreo. Punto Cero, 09, 69-74.

Lovera, R. E. (Octubre de 2017). La Gestión Pública desde una Perspectiva Gerencial de Seguridad Ciudadana y Desempeño Policial. La Gestión Pública desde una Perspectiva Gerencial de Seguridad Ciudadana y Desempeño Policial. Barbula, Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Monsalve, B. Y. (2009). Seguridad Ciudadana, Desempeño Policial y la Calidad de Vida en las Políticas Sociales. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 37-47.
- Montero, J. (2014). ¿A dónde vamos? Análisis de Políticas Públicas de Seguridad Ciudadana en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 247-255.
- Moreno, J., Massó, M., & Pleite, F. (2006). *Procedimiento y Proceso Administrativo*. España: La Ley.
- Moyado, F. (8-11 de octubre de 2002). Gestión pública y calidad: hacia la mejora continua y el rediseño de las instituciones del sector público. *Gestión pública y calidad: hacia la mejora continua y el rediseño de las instituciones del sector público*. Lisboa, Portugal.
- Murria, M., & González, C. (s.f.). *La Seguridad Ciudadana: Instrumentos de Análisis*. Obtenido de *La Seguridad Ciudadana: Instrumentos de Análisis*: <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/631.pdf>
- Naciones Unidas. (2012). *El Futuro que queremos*. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (pág. 59). Río de Janeiro: Naciones Unidas, Río+20.
- Nioche, J. P. (1982). De la Evaluación al Análisis de las Políticas Públicas. *Revue Francaise de Science Politique* Vol. 33, 32-61.

Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe Mundial Sobre la Violencia y Salud: Resumen. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Ortiz, A. (2010). ¿Por qué esta Obsesión con la Participación Ciudadana? En C. Calderón, & S. Lorenzo, Open Government (págs. 29 - 50). Alcalá la Real: Algón Editores.

Palacio, C. M. (2008). La Violencia Intrafamiliar. Bogotá: Leyer.

Peña, F. (2011). La seguridad Humana para la Reconstrucción del Concepto de Seguridad Pública en México. Mexico: Editorial Miguel Angel Porrúa.

RAE. (Octubre de 2014). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado el 28 de Noviembre de 2015, de <http://dle.rae.es/?id=XTrIaQd>

Ramos, G. J. (2005). Seguridad Ciudadana y la Seguridad Nacional en México: Hacia un Marco Conceptual. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Vol, XLVII (194), 33-52.

Ramos, H., Ochoa, M., y Carriosa, J. (2004). Los Valores. Bogotá D.C.: Edición del Convenio Andrés Bello.

Ramos, J., Sosa, J., & Acosta, F. (2011). La Evaluación de las Políticas Públicas en México. México: Instituto Nacional de Administración Pública, El Colegio de la Frontera Norte.

Real Academia Española. (11 de agosto de 2015). Diccionario de la Lengua Española. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: <http://www.rae.es/>

Redacción País. (12 de mayo de 2015). El problema de la justicia es la desconfianza de los ciudadanos en ella: minjusticia. El Heraldo, págs. <http://www.elheraldo.co/nacional/el-problema-de-la-justicia-es-la-desconfianza-de-los-ciudadanos-en-ella-minjusticia-195060>.

Revista Vive. (9 de abril de 2015). Cuando la familia está desarticulada, la sociedad y los países estarán enfermos. Obtenido de Revista Vive!: <http://www.revistavive.com/llaman-a-jefes-de-estado-proteger-la-familia-para-evitar-sociedades-enfermas/>

Rico, J. M., & Chinchilla, L. (2002). Seguridad Ciudadana en América Latina. México: Siglo XXI.

Rico, J., & Chinchilla, L. (2002). Seguridad Ciudadana en América Latina, hacia una Política Integral. México: Siglo XXI Editores.

Román, M., Cárdenas, & Sabina. (2015). Efectividad del Plan Nacional de Vigilancia Comunitaria por Cuadrantes en cuatro Barrios de Calí, Colombia. *Revista de Ciencias, Arte y Tecnología*, 63-83.

Romo, A., González, H., Jiménez, P., De León, A., & Correa, J. (2017). Cultura Sustentable de la Ciudadanía de Monterrey. En X. Arango, O. Leyva, F. Marañón, & D. Lozano, *Cultura de*

la Legalidad Ciudadana: Análisis sobre el caso de Monterrey (págs. 41-54). México: Fontamara.

Salomón, L. (Febrero de 2004). El Desempeño Policial y la Satisfacción de la Ciudadanía. Tegucigalpa, Honduras: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.

Sánchez, G. A. (2015). Mediación y Arbitraje: Eficacia y Proyección Internacional. México D.F.: Tirant lo Blanch.

Schröder, P. Nueva Gestión Pública: Aportes para el Buen Gobierno. México: Fundación Friedrich Naumann.

Sepúlveda, R., De la Puente, P., Torres, E., & Tapia, R. (1999). Seguridad Residencial y comunidad. Santiago de Chile: Editorial instituto de la Vivienda, Facultad de Arquitectura y urbanismo, Universidad de Chile.

Subirats, J. (2012). Nuevos Tiempos, ¿Nuevas Políticas Públicas? Explorando caminos de respuesta. Revista del CLAD Reforma y Democracia.

Torres, H. (2014). Universidad Militar. Obtenido de La Seguridad Ciudadana: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12789/La%20Seguridad%20Ciudadana%20en%20la%20Ciudad.pdf;jsessionid=-20C3089941E4F016EF5C307753822ECC?sequence=2>

Tudela, P. (2003). Conceptos y Orientaciones para Políticas de Seguridad Ciudadana. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo Policial.

- UNCHS, & UNEP. (Noviembre de 2000). Ciudades Sustentables y Gobierno Local. El Programa de Ciudades Sustentables (PCS). Nairobi, Kenya: Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.
- Uvalle, R. (2007). Gobernabilidad, Transparencia y reconstrucción del Estado. *Revista Convergencia*, 47-74.
- Valdés, L. (2010). Gobernabilidad y Elecciones. En k. Saenz, & M. Estrada, *Elecciones, Gobierno y Gobernabilidad* (págs. 9-32). México: Instituto Federal Electoral.
- Velázquez, C. (2012). *Ciudad y Desarrollo Sostenible*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Velásquez, E. (2006). La Gobernabilidad y la Gobernanza de la Seguridad Ciudadana. Obtenido de Observatorio del Medio Ambiente Urbano: http://centrourbal.com/sicat2/documentos/74_20073161636_R14P6-05A-dt4-spa.pdf
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". Bogotá.
- Velásquez, E. (2008). El aporte del Libro Blanco de la seguridad ciudadana y la convivencia de Bogotá a la gobernabilidad de la seguridad urbana. En F. Rivera, *Seguridad multidimensional en América Latina* (págs. 413-432). Quito: Flacso - Ecuador.
- Vera, M., Rocha, D., & Martínez, M. (2015). El Modelo de Gobierno Abierto en América Latina. Paralelismo de las Políticas Públicas de Transparencia y la Corrupción. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 85-103.

Waissbluth, M., & Larraín, F. (2009). Modelos de Gestión Pública: Implicaciones para la Planificación, Evaluación y Control de Gestión del Estado. En C. P. Estado, Un Mejor Estado Para Chile: Propuestas de Modernización y Reforma (págs. 541-559). Santiago de Chile.

Yidi, D. E., & Stevenson, S. A. (2018). La Barranquilla Desaparecida: Imágenes y Memorias. Barranquilla.

Zabaleta, J. (2018). Elementos para la construcción del concepto de campo de la Violencia. *Sociológica*, 151-179.

Cómo citar este capítulo:

Bayuelo S. P. (2019). La necesidad del fortalecimiento de valores y los MASC en la formación de abogados como gestores de una Cultura de Paz en Colombia. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.251-311) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O X I I

Formación del abogado en políticas de participación ciudadana en la gestión ambiental

Caso: recursos hídricos*

Jairo Enamorado Estrada¹

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de la participación ciudadana se encuentran en la obra de Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), quien la explica como la extensión del estatus del ciudadano a distintas esferas sociales en diversas etapas históricas. En el siglo XVIII se gesta la ciudadanía civil: la libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y confesión, de propiedad y de crear contratos y el derecho a la justicia.

En el siglo XIX toma cuerpo la ciudadanía política, como el derecho de participar en el ejercicio del poder político, como miembro de un cuerpo investido o como elector de los

* Este capítulo se deriva de la tesis doctoral "La participación ciudadana en la política de gestión de recursos hídricos Caso Santa Catalina-Bolívar".

1 Abogado. Especialista en Medio Ambiente, Magíster en Derecho Procesal. Candidato a Doctor en Filosofía con orientación en ciencias políticas de la Universidad Autónoma Nuevo León de México.

miembros de ese cuerpo. Finalmente, en el siglo XX se asiste a la institucionalización de la ciudadanía social, que cubre el amplio abanico que va del derecho a participar del patrimonio social al derecho de vivir la vida como ser civilizado de acuerdo a los patrones vigentes en la sociedad.

La participación ocupa un puesto central en los procesos de gestión del Estado, no solo en lo que tiene que ver con la toma de decisiones, sino también con la cogestión, el seguimiento y la evaluación de las mismas. Sin embargo, no basta con que el derecho a la participación sea reconocido inclusive constitucionalmente como en el caso colombiano, también se hace necesario el establecimiento de escenarios para su ejercicio como una obligación por parte del Estado.

La participación es el cimiento del Estado y de la democracia; un deber y un derecho que se sustenta en el principio de solidaridad y en la unión de las comunidades en pos de un objetivo o de la integración de todas las personas en la construcción de un mejor país. El derecho a la participación es un derecho de primera generación correspondiente a los derechos civiles y políticos. En temas ambientales, una regla importante para orientar la actividad del Estado.

Para Velásquez y González, (2003) La participación debe ser entendida como el proceso mediante el cual los grupos marginales son incorporados a la vida moderna y contribuyen de esa forma a la integración de la sociedad. Una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse

como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas en formas de actuaciones colectivas con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos.

De otra parte, para Garay (2002), la participación es entendida como un proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder. Es, en suma, un proceso en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses (de clase, de género, de generación), intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política.

Por su parte, para Cuesta (2005), la participación es una acción social en la que intervienen dos o más sujetos que, aunque por lo general tienen intereses diferentes y/o contrarios, se unen a propósito de una idea, de un hecho o un proyecto, motivados por la aspiración de alcanzar un resultado que les proporcione algún beneficio. Los sujetos pueden ser individuales o colectivos, entidades públicas o privadas. Los actos de participación tienen diversos sentidos (no siempre políticos) e inciden de forma diferente en las decisiones de todo orden y en los actos del gobierno.

Asimismo, Ramírez, (1993) entiende por participación, a la acción y el compromiso, y se refiere a la actividad social que

ejercen los individuos en un grupo del que forman parte; supone además la coincidencia de finalidades operativas del grupo, el sentimiento de responsabilidad personal y una serie de obligaciones creadas por el deber o por vínculos de amistad.

La participación ciudadana a nivel internacional está incluida en el documento final de la cumbre de Río de Janeiro de 1992 en el principio n°10, en el que se plantea:

El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados en el nivel que corresponda. En el plano nacional toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medioambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que encierren peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación de la población colocando la información a disposición de todos. Deberá proporcionar acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos, entre estos el resarcimiento de daños y los recursos pertinentes.

En función a la cita referenciada, se efectúa para la fecha antes mencionada, la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en el cual a través de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, sirvió para reafirmar la Declaración de la Conferencia de

las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, aprobada en Estocolmo el 16 de junio de 1972, con el objetivo de instaurar una coalición mundial nueva y equitativa mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, las partes claves societales, en la búsqueda de alianzas internacionales para el bienestar de todos, en lo cual se establezca respeto a los intereses de cada Estado y se proteja la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial.

De igual forma, Rodríguez (2009) manifiesta que la participación ciudadana implica participar para:

- Mejorar las condiciones de vida.
- Ejercer deberes y hacer respetar derechos.
- Influir en la toma de decisiones.
- Construir alianzas.
- Crear escenarios propositivos de diálogo, discusión y concertación.
- Elegir a quienes representarán intereses colectivos.
- Establecer de manera conjunta, formas de manejo del territorio.
- Dar información que optimice la toma de decisiones.
- Lograr decisiones más concertadas, discutidas, socializadas y consensuadas.
- Evitar la corrupción y que las decisiones sean más transparentes.

- Reconocer los problemas y buscar posibles salidas.
- Prevenir futuras confrontaciones o para dar soluciones a las mismas.
- Contribuir en la elaboración de presupuestos, ejecutarlos y hacerles seguimiento.
- Contribuir con los proyectos, obras o actividades o para hacer seguimiento a los mismos.
- Hacer realidad la cogestión.

En otro orden de ideas, Martynia, (2009) expresa que un sistema de administración consensuada orientado a la construcción de ciudades sostenibles, es opuesto a la segregación vía la relocalización de sectores sociales a partir de la naturalización de su exclusión, pero está más próximo al desarrollo local ya que el término sustentabilidad incorpora al sistema de gobierno como rector de los recursos y servicios de la eco-ciudad. Antes bien, un sistema de administración consensuada se gesta en localidades pequeñas tales como el barrio o la periferia hasta extenderse al centro de la ciudad.

Es así como los indicadores de eco-ciudad, serían aquellos relacionados con la sustentabilidad e inclusión. En este sentido, los estudios en torno a los proyectos de sustentabilidad y eco ciudad parecen demostrar la viabilidad de los términos a partir de indicadores heterogéneos. Los estudios empíricos acerca de la sustentabilidad y eco ciudad han incorporado la dimensión simbólica y representacional de quienes consumen los recursos y por tanto evalúan los servicios públicos.

De este modo, para Zhao y Chen, (2008) los estudios se han enfocado en el impacto de las políticas públicas sobre los estilos de vida de los pueblos originarios, comunidades, barrios y localidades periurbanas en referencia a la centralidad y el ordenamiento territorial. En tal proceso, los estudios cualitativos han sustituido a la cuantificación de los espacios, e instrumentos tales como planos, registros y mapas han sido sustituidos por entrevistas a profundidad. La indagación de las relaciones espaciales y los recursos naturales ahora han incorporado las representaciones de los servicios públicos como elemento fundamental del sistema de administración consensuada a través del establecimiento de tarifas por los servicios urbanos.

Los estudios relativos a la administración consensuada de eco ciudades, Bulkeley, (2001) describen programas de inversión pública, reordenamiento territorial y gestión municipal orientados al turismo, la inclusión social (vinculación entre periferia y biocentros) y la identidad nacional (eco-redes). Los indicadores de administración consensuada de eco ciudades son los estilos de vida y discursos eco-urbanos, empero la densidad poblacional, derivada de sus percepciones de riesgo (las clases medias perciben mayores amenazas en la periferia), determina la generación de residuos hídricos y sólidos y la movilidad periurbana).

De otra parte, el manejo integrado de ecosistemas es hoy una de las mejores opciones para la conservación y uso sustentable de los recursos naturales (Marín y Delgado, 2005). Este

tipo de manejo como lo demuestra el proyecto ECOManage aplicado en Chile, incorpora la participación ciudadana como elemento fundamental, además del concepto de adaptabilidad, ecosistemas e interacción entre componentes físicos, ecológicos y sociales. Sin embargo, su implementación debe ir acompañada de otros requerimientos, tales como la descentralización en la toma de decisiones.

En este orden de ideas, cada región con sus características económicas-sociales y ecológicas propias, pueda decidir qué tipo de desarrollo es el más adecuado a nivel local, regional. Moulian, 2002 citado por Bachmann, (2006) destaca un ejemplo, constituido por la Estrategia de Desarrollo regional fomentada por el Gobierno de Chile para la región de Aysén. Este pone de manifiesto objetivos dirigidos a la sustentabilidad de la Secretaría Comunal de Planificación y Coordinación (SERPLAC, 2000). Sin embargo, carece de un carácter sustentable y participativo, así como también de un enfoque interdisciplinario, estancándose en un nivel simbólico de sustentabilidad con una ejecución sectorial, los cuales no se sostienen en una estrategia unificada o fin único.

Los estudios sobre sustentabilidad hídrica han establecido una relación significativa entre la situación de escasez y el almacenamiento de agua. Esta relación ha sido matizada por los medios de comunicación impresos en referencia al sistema de creencias de abundancia o escasez de agua. Las investigaciones sobre el tema han demostrado que las creencias antropocéntricas relativas a la abundancia de agua, propician

el derroche del recurso. En contraste, la información alusiva a la escasez ha incidido en las creencias ecocéntricas sobre el cuidado del agua.

Es cierto que la situación de escasez de agua influye en las percepciones, decisiones y acciones sobre su consumo; pero entre los hechos de desabastecimiento y fugas, los medios de comunicación parecen sesgar la situación a un punto tal que pueden llegar a influir en el sistema de creencias de los usuarios del servicio público. Por ejemplo, una noticia sobre el deterioro de la red de abastecimiento puede influir en el almacenamiento indiscriminado de agua y, eventualmente, en los conflictos por el incremento de tarifas y el acaparamiento. Por ello, una revisión sistemática y retrospectiva sobre la cobertura de los medios de comunicación en relación con las fugas de agua, podría incentivar la discusión con respecto a su incidencia en las creencias de los usuarios de la red pública hídrica.

El poder de los medios de comunicación sobre la opinión pública los hace elegibles como instrumentos por excelencia de legitimación de las políticas públicas. En este sentido, la problemática hídrica ha sido trastocada por el poder mediático, ya que los niveles de disponibilidad, abastecimiento, higiene y consumo relativos a la escasez de agua, corrupción e ineficiencia del servicio público, han sido transformados por los medios de comunicación en noticias, comentarios, reportajes o anuncios sesgados.

Entre las políticas ambientales y las necesidades de los usuarios, los medios de comunicación cobran una relevancia especial. La mediatización de la naturaleza define la discusión pública relativa a inversiones, tarifas, sanciones o subsidios. Los noticieros de televisión, las emisiones informativas de radio y las primeras planas de los diarios inciden directa y significativamente sobre la opinión y la acción públicas.

En la medida en que los medios de comunicación contextualizan, enmarcan e intensifican las imágenes de los hechos, pueden llegar a sesgar y manipular a sus audiencias y públicos. En este sentido, es menester estudiar el efecto de la mediatización de las situaciones hídricas para delinear el futuro de las políticas ambientales relativas al servicio de agua potable, alcantarillado y abastecimiento público.

Por su relevancia social, las políticas públicas orientadas al abastecimiento de agua son difundidas mediáticamente. En este sentido, las relaciones entre instituciones, usuarios y medios de comunicación forman una agenda pública en la que los temas sustanciales son procesados racionalmente.

El enfoque racional implica la discusión de temas tales como la escasez, las sequías, el desabastecimiento, el consumo, el ahorro o el reciclaje de agua. A menudo, las instituciones y los medios de comunicación proporcionan datos sobre estos temas que activan su discusión por parte de la ciudadanía.

Si bien las instituciones encargadas de la red pública de agua y los medios de comunicación tratan de informar a la opinión

pública, al mismo tiempo, deliberada o inusualmente, influyen en las opiniones ciudadanas sobre temas de trascendencia: escasez, desabastecimiento y, más recientemente, conflictos entre autoridades y usuarios por el incremento de las tarifas relativas al consumo de agua potable.

Al reducir o maximizar la información, los medios de comunicación sesgan los hechos deliberadamente para incidir en la opinión pública; pero su propósito esencial es determinar la agenda política.

Los estudios psicológicos sobre la relación entre los sistemas políticos, mediáticos y sociales plantean que la televisión, radio y prensa influyen en los programas públicos a través de la opinión ciudadana. En tal sentido, la sociedad funcionaría como intermediaria, ya sea mediadora o moderadora de la difusión de los hechos políticos. La diferencia entre una u otra función estriba en la construcción de actitudes hacia el sistema político.

Si la ciudadanía opina que existe un equilibrio entre el poder político y el poder mediático, entonces se asiste a un fenómeno de moderación en el que interactúan dos factores, uno mediático y otro político, para explicar la emergencia de movilizaciones sociales. En contraste, si la opinión pública considera que existe una hegemonía entre uno u otro poder, sea mediático o político, entonces se trata de un fenómeno de mediación en el que la opinión ciudadana regula el flujo de información para equilibrar la disparidad de poderes.

De otra parte, Colombia es un país que le otorga un valor muy importante a la expedición de normas y a la creación de instituciones, bajo el supuesto de que ellas son prenda suficiente de garantía para que ‘la democracia y la organización social funcione’. De hecho, promulgada la Constitución Política de 1991, en donde se consagra la participación ciudadana, se produjo una avalancha legislativa y jurisprudencial sobre el tema.

El resultado fue un amplio espectro normativo que rige la participación, pero esa riqueza no parece traducirse suficientemente en la movilización ciudadana en torno a la defensa de lo público, en la democratización de la gestión y, sobre todo, en la incidencia de la ciudadanía en la formulación de las políticas públicas; por el contrario, parece ampliarse la brecha entre la institucionalidad participativa, las conductas de la población en el escenario público y sus resultados en términos de la modernización y democratización de la gestión.

Así pues, Colombia cuenta con una amplia legislación sobre participación ciudadana. Un perfil de la oferta participativa reglamentada en el nivel nacional podría ser el número importante de instancias de participación, creadas en su gran mayoría en la década de los 90, muchas de ellas de obligatoria conformación, instituidas en buena proporción como espacios de encuentro entre la administración municipal y los representantes de la población, y a las que se han asignado principalmente funciones de iniciativa y fiscalización y en menor medida de consulta, concertación y gestión.

La estructura política de Colombia estableció en la Constitución de 1991 el mecanismo de participación ciudadana desde el artículo 01, la cual establece:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Por su parte, en sus artículos 02 y 79 se complementa este principio de la participación ciudadana, estableciendo que “uno de los fines del Estado es facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Art. 2) y que “Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo” (Art. 79).

Un componente que complementa y fortalece la necesidad de implementar la participación ciudadana en materia ambiental es la inclusión del concepto de desarrollo sostenible en la nueva constitución. El artículo 08 de la Constitución política de Colombia que consagra el principio del desarrollo sostenible y obliga al Estado no solo a prevenir, corregir y compensar los daños al medioambiente y a sancionar, sino a exigir la reparación.

En este sentido, si no lo hace, incurre en omisión de sus funciones pudiéndose establecer una responsabilidad en su contra. De otra parte, se reporta el establecimiento de las acciones constitucionales: tutela, Acciones populares, de cumplimiento, de grupo, entre el artículo 86 a 88, mecanismos todos viables para proteger los recursos naturales renovables como objetivo principal de la planificación en el aprovechamiento de los recursos naturales.

Históricamente, según Rello, (1990), el Estado y sus instituciones han jugado un rol central en la estructuración de la participación social en Colombia, especialmente a través de la intervención estatal en relación a los movimientos sociales. Esto nos sugiere, que el análisis de la política de reforma del sector del agua dirigido desde el Estado como casi siempre pasa en Colombia debe prestar atención a los mecanismos de control y cooptación social empleados históricamente por el Estado para conducir la lucha de clases e incidir sobre las formas de participación popular.

En este sentido, al hacer referencia a la participación social en los gobiernos de los entes territoriales como una forma de procesar las demandas de la ciudadanía se advierte que históricamente, desde los años cuarenta, se instala una fuerte estructura corporativa y partidaria que logra conducir dichas formas de participación.

De esta forma, según Ziccardi, (1998) el sistema creó y se sustentó en una estructura de representación social basada en relaciones laborales, en la cual los gremios y los grupos

sociales se convirtieron en los principales actores alrededor de los cuales se formuló la política social para los trabajadores.

Agrega el autor referenciado, que para las grandes mayorías que no podían tener acceso a los bienes esenciales por la vía del mercado, las prácticas clientelísticas se convirtieron en la única opción y estos procesos contribuyeron a que la instancia de las alcaldías, en lugar de representar los intereses del conjunto de la sociedad local, formulara políticas, proyectos y acciones que terminaban beneficiando a los grupos de interés locales.

POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La participación ciudadana, en algunos casos, ha sido entendida como un recurso diseñado por el gobierno para promover acciones de y en las comunidades, de esta forma el gobierno central se descarga de algunas tareas y responsabilidades que competen al Estado (transferencias de competencias) transfiriéndolos a los gobiernos locales. En otros casos se ha planteado, con un origen en el seno de la sociedad civil y está orientada a sustituir la acción del Estado o a combatir su inacción, incompetencia o ineficiencia en la resolución de problemas que afectan de manera directa o indirecta a las comunidades.

Según Merino (2009), otra dimensión de la Participación Ciudadana, es aquella que la asocia a la democratización del Estado y haciendo énfasis en la necesidad del Estado en el desarrollo de políticas y acciones capaces de responder a

los intereses de los actores sociales, proponiendo ampliar la influencia de los ciudadanos sobre el proceso de toma de decisiones en todos los niveles, escalas y sectores de la gestión pública.

Visto así, el propósito es, lograr que la población influya sobre las políticas y decisiones públicas, para ello se hace necesario institucionalizar mecanismos, procesos y organismos a través de una normativa legal. Pero esta dimensión de participación ciudadana puede ser condicionada y hasta neutralizada bajo una aparente práctica democrática, y la participación ciudadana puede constituirse según Cunill (1991) en “una plataforma de fácil uso para construir artificialmente consensos y legitimar desigualdades” (p. 9).

En este mismo orden de ideas, la Participación Ciudadana es un movimiento cívico no partidista, de presión, concertación y vinculación del ámbito social con los poderes públicos. Camacho (1999) indica que la participación ciudadana se constituye con el fin de promover la articulación en el seno de la sociedad civil y para incentivar la participación de los ciudadanos y ciudadanas a fin de lograr las reformas políticas, institucionales y democráticas que requieren las naciones y un desarrollo social justo y equilibrado.

Así mismo, Mendoza (2001), agrega que la participación ciudadana es el derecho de los ciudadanos a tomar parte activa en las decisiones de gobierno en cualquier instancia sobre aspectos claves que afectan nuestras condiciones de

vida. Esto quiere decir, asegurarse que las decisiones que tomen las autoridades estén de acuerdo a las necesidades de la comunidad y de no ser así exigirlo. También es el derecho a controlar la actuación de las autoridades elegidas y de los funcionarios públicos en el sentido de no permitir la utilización del cargo para su propio beneficio, sino para el desarrollo de la localidad.

Expone Mendoza (2001), la participación ciudadana se constituye con el fin de promover la articulación en el seno de la sociedad civil para incentivar la participación de los ciudadanos y ciudadanas a fin de lograr las reformas políticas, institucionales democráticas que requiere la república consustanciadas con un desarrollo social justo y equilibrado. El mismo autor afirma que, busca el fortalecimiento con mayor participación de la sociedad civil en los diversos ámbitos de la vida social, contribuyendo así a la consolidación de la democracia en el proceso de modernización del Estado, la participación ciudadana, es uno de los elementos fundamentales para el desarrollo tanto cultural como social de cualquier ciudad.

El autor antes señalado afirma, además, que el problema de la participación ciudadana en la gestión pública municipal puede ser analizado desde dos puntos de vista: a) La inexistencia de niveles de integración ciudadana en la estructura político-institucional municipal, fenómeno que responde a la forma de constitución del Estado nacional; y b) a la participación débil y temporal de la sociedad y sus instituciones u organizaciones representativas.

Las formas institucionalizadas de participación de la población a nivel municipal se han mantenido dentro de los canales tradicionales de representación. El Departamento se convierte en una instancia cerrada, sus miembros y la integración de las comisiones respectivas, son el nexo posible en la obtención y tramitación de una demanda que requiere cierto sector de la población con relaciones o “contactos” con el cuerpo edilicio. Así, se evidencia la ausencia del criterio de comunidad, prevaleciendo la noción de parcela, pequeños espacios de control social y político atravesados por redes clientelares: es lo que define en gran parte el accionar municipal y/o departamental.

Para Mendoza (2001), la participación ciudadana es participación política, ya que significa la intervención directa de la ciudadanía en las actividades públicas, sin estar relacionada con la participación mediada por los partidos políticos ni con el ejercicio del derecho al voto. Por actividades públicas se hace referencia a todas aquellas actividades que realiza el Estado en todas sus expresiones, tanto a nivel nacional como municipal.

Este orden de ideas, Borrell (2008), define participación como “el conjunto de técnicas que permiten la intervención de los ciudadanos en la organización o en la actividad de la Administración Pública sin integrarse en las estructuras burocráticas”, (p.75.). Camacho (1999) por su parte agrega que:

El que participa no se convierte, por supuesto, en funcionario, ni tampoco en un colaborador benévolo o interesado. El que participa actúa como ciudadano,

preocupado por el interés general, y no como interesado personal y directo; el contenido de su acción no es económico, sino político”. (p.35)

En este sentido, el que participa no se convierte en empleado público y su actitud no debe interpretarse como un favor a la sociedad, ya que es deber y derecho ciudadano tomar parte de las decisiones de orden público, más allá del simple acto de votar en elecciones periódicas.

La situación económica de los pueblos, así como la necesidad de vías para el desarrollo, hacen que se encuentre en la participación un mecanismo propulsor del desarrollo económico-social. Así, la participación es vista como un proceso a través del cual los individuos y la comunidad, están activamente involucrados en todas las fases del desarrollo, lo que genera mayor equidad y sostenibilidad.

A partir de lo anterior, se podría definir la participación ciudadana, como un proceso gradual mediante el cual, se integra al ciudadano en forma individual o participando en forma colectiva, en la toma de decisiones, en la fiscalización, control, ejecución de las acciones de lo público o privado, que afectan tanto lo político, económico, social como lo ambiental, para permitirle su pleno desarrollo como ser humano dentro de la comunidad en la cual se desenvuelve.

Por su parte, Catalá (2002), distingue la forma en que la ciudadanía participa en: participación-reivindicación,

participación-control y participación-gestión (citado por Camacho, 1999). Estas se pueden entender de la siguiente manera:

- **Participación-reivindicación:** los movimientos ciudadanos de reivindicación de derechos, protegidos por las distintas convenciones de protección a los derechos humanos y por las constituciones de la mayoría de Estados.
- **Participación-control:** Asociación de contribuyentes, vecinos, usuarios, consumidores, y otros, que demandan un mejor control del gasto público por parte de las Administraciones. Control que se formaliza jurídicamente a través de leyes, información, denuncia, petición, defensa de los consumidores, regulación de plebiscitos y referendos, audiencias públicas, entre otros.
- **Participación-gestión:** que materializa una auténtica Administración sustitutoria o sumergida, ante la crisis del Estado del bienestar (guarderías, asistencia social, actividades deportivas o culturales, mantenidas por asociaciones voluntarias).

Estas formas de participación se pueden expresar en los niveles comunal, municipal y nacional, de manera individual o colectiva, y a través de ellas se pretende lograr según Mendoza, (2001) a través de la cercanía y presencia ciudadana en los niveles de decisión, el establecimiento de mecanismos de control social, la creación y fortalecimiento de instrumentos para lograr una democracia participativa, el fortalecimiento

municipal, la descentralización y/o desconcentración de la administración pública para lograr justicia, equidad social y el Respeto a la diversidad organizativa y social.

Así mismo, según Mendoza, (2001) se pueden dividir las formas en la que la ciudadanía participa: individual, colectiva, comunal, municipal y nacional en formas pasivas y formas activas de participación:

Las formas pasivas de participación ciudadana incluyen la labor de los funcionarios públicos para informar a la población de los problemas, los planes para resolverlos, determinando la percepción de los ciudadanos respecto de los problemas, así como su opinión acerca de los planes u opciones. Los funcionarios suelen recurrir a las formas pasivas de participación ciudadana, para lograr el apoyo del público hacia los proyectos que desean llevar a cabo.

Con respecto a la información en la participación pasiva, los funcionarios del gobierno preparan y distribuyen publicaciones informativas para despertar el interés explicando conceptos, temas, procedimientos. De forma paralela los funcionarios pueden animar a los programas de radio, televisión a transmitir programas relacionados con los problemas públicos, posibles soluciones. Los funcionarios, pueden también animar a los periódicos a preparar, publicar editoriales, notas, suplementos especiales sobre los problemas o proyectos del gobierno.

Otra valiosa fuente de información a la que también se puede recurrir, es la investigación mediante encuestas, cuyos resultados pueden contribuir al juicio político y administrativo de los proyectos que se pretendan llevar a cabo.

Por otro lado, las Formas activas, son todas aquellas, en las que la ciudadanía participa de manera directa en la organización o en la actividad de administración pública. Dicha participación se puede expresar de manera individual (derecho a solicitar información o a optar a cargos públicos, por ejemplo) y de manera colectiva (grupos de interés, sectores laborales, partidos políticos, entre otros).

Es menester hacer mención a que los principales exponentes de esta forma de participación, se encuentran en aquellos mecanismos legales de participación ciudadana directa en los asuntos de orden público. Estos mecanismos se localizan por igual incorporados en las constituciones y leyes nacionales de muchos países de América. Las definiciones que se tienen sobre cada uno de estos mecanismos, están basadas en los mismos principios. A continuación, se exponen algunas de estas instituciones jurídicas:

- **El referéndum:** Por medio de referendos populares, los ciudadanos tienen, con frecuencia, la oportunidad de hacer saber a quienes han sido elegidos para tomar decisiones, los puntos de vista de la población acerca de un determinado asunto. Por el referéndum interviene el pueblo en forma directa en el régimen político del Estado,

participando en cierta manera en la sanción de leyes u ordenanzas municipales y decidiendo en algunos casos como última instancia, sobre los asuntos que le afectan en forma directa.

- **El plebiscito:** Es la consulta directa que se hace al pueblo acerca de una medida fundamental, cuya trascendencia incida en los intereses generales de una nación. Al igual que los anteriores, para llevarse a cabo se requiere de un número mínimo de firmas.
- **Elaboración de leyes por iniciativa de los ciudadanos:** La Iniciativa Ciudadana de Ley, también denominada Iniciativa Popular, puede ser considerada un procedimiento legislativo especial que autoriza al pueblo a introducir innovaciones en la legislación con o sin consentimiento o conformidad de los órganos habitualmente competentes para ello. La mayoría de las Constituciones que autorizan la iniciativa ciudadana requieren de un determinado número de firmas a favor de la misma, además del cumplimiento de ciertos requisitos para su presentación al Poder Legislativo.
- **La revocación del mandato:** La revocación del mandato o convocatoria (Recall) tal como es conocida en Estados Unidos, está diseñada para remover a los funcionarios públicos de sus cargos, antes del plazo normal que para ello está fijado.

La participación ciudadana es uno de los signos fundamentales de las sociedades modernas, es el cambio en avance,

exigiendo del individuo y del colectivo una transformación del Municipio, como organización política de la sociedad.

Camacho (1999), afirma: las instituciones públicas fueron establecidas para atender a una sociedad. Esta ha experimentado cambios notables en la demografía, en la forma de organizarse sus grupos fundamentales, en la manera como se dan los asentamientos humanos, las migraciones, y en el impacto recibido en las naciones del acontecer en el ámbito internacional y las cuales anteriormente se desenvolvían fundamentalmente dentro de sus fronteras.

La participación ciudadana genuina, concibe a todos los ciudadanos como agentes autónomos, capaces de formar juicios razonados a través de la asimilación de información y diferentes puntos de vista, institucionalizando una variedad de mecanismos para incorporar los juicios individuales a un proceso colectivo de toma de decisiones. La transformación hacia una sociedad y hacia una democracia participativa, es impostergable y es signo claro de la modernidad alcanzada. Inclusive, hasta los países que cuentan con democracias representativas tradicionales, están explorando e implantando formas en que los ciudadanos intervienen en la planeación y en la realización de sus políticas públicas.

Para Camacho (1999), la sociedad civil organizada es el canal más adecuado para lograr una intervención de la ciudadanía, es primordial para una política moderna e incluyente y sirve de base para la gobernabilidad democrática y el desarrollo

integral de nuestra nación. Los beneficios de la participación ciudadana en los procesos de planeación, instrumentación y evaluación de las políticas públicas, son sustanciales.

La constante interacción de individuos u organizaciones en torno a causas comunes, fortalece, tanto la cohesión social como la identidad. La participación ciudadana es un elemento esencial para la gobernabilidad democrática, garantizando una representación efectiva de los intereses de la ciudadanía en las políticas públicas, asegura su respuesta a las necesidades de la población para mejorar la legitimidad de las decisiones.

La participación ciudadana es un derecho político que incluso forma parte de los derechos humanos. En efecto, en La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, se establece que “toda persona tiene el derecho a participar en el gobierno de su país”.

Camacho (1999), indica: para fortalecer la participación política ciudadana, es necesario invertir recursos, diseñar programas de empoderamiento de la población además de involucrarlo en decisiones estratégicas en la solución de sus problemas más graves. Para lograrlo hace falta un nuevo modelo que ponga en el centro el bienestar del pueblo y su participación en la construcción de una sociedad, haciendo efectivos los derechos humanos desarrollando un sistema de toma de decisión auténticamente democrático.

González (1997), señala: un criterio que debe prevalecer en un proceso de gestión local del ambiente es el de compromiso social, entendido, como el resultado de una necesidad social a satisfacer, mediante un proceso articulado de los actores sociales en el ámbito municipal, pues en buena medida ellos constituyen el primer eslabón de la viabilidad sociopolítica que debe tener todo proceso de gestión del ambiente.

Las funciones pueden cumplir la participación social en este proceso se podrían enumerar, en términos de los siguientes objetivos a cumplir en el proceso de gestión ambiental en el ámbito local: a) Información, educación, organización. b) Identificación de problemas, necesidades, aspiraciones, valores. c) Generación de ideas, solución de problemas, potenciación de recursos. d) Retroalimentación a los agentes decisores. e) Evaluación de acciones alternativas. f) Resolución de conflictos, búsqueda de consenso. g) Autoeducación ambiental.

ACTUACIONES DE LA PARTICIPACIÓN

Acción

La acción es absolutamente necesaria para la evolución, hacia la razón de comprender y alcanzar los planos de consciencia necesarios para la transformación. De la misma forma, la acción es la puesta en ejercicio de la conducta, así como la capacidad de conceder la misma importancia a la forma de ser, pensar, vivir, convivir y relacionarse de los demás, a nuestra propia manera. Si se comprende que las creencias y costumbres no

son mejores ni peores que las de otras personas, sino simplemente distintas, estaremos respetando a los demás.

Para Fishbein y Ajzen (1975), la acción es el determinante inmediato de una conducta, así como se puede señalar que uno de esos determinantes es la intención de ejecutar o no tal conducta, aunque tal intención estaría determinada por la actitud hacia esa conducta, junto con las creencias normativas sobre la misma y la motivación desde una perspectiva disposicional. En este caso, la participación ciudadana es considerada un antecedente inmediato de la conducta real, de manera que, cuanto más fuerte sea la intención de comprometerse en una acción o de lograr ciertos objetivos conductuales, más probable será que se produzca la conducta.

En ausencia de factores situacionales altamente específicos que limiten su capacidad de decisión y acción, la conducta depende fundamentalmente de la intención del individuo al respecto. Así pues, la acción asumida de las personas es, por lo general, racional y utilizan la información disponible para actuar. Por ello, plantean, los autores antes mencionados, tanto la actitud hacia la conducta como las normas subjetivas están determinados por ciertas creencias relacionadas con la conducta en cuestión.

De la misma forma, Guitart (2002). Expresa, la acción es la intención conductual que ejerce todo individuo para tener una respuesta. En el proceso de trabajo participativo propuesto se ha incluido también como escenario que el miembro de las

comunas lleve a cabo decisiones tomadas a partir de acciones de acuerdo con las mismas y coherentes con ellas. La acción es el campo de respuesta conductual de la actitud, y la intención social debería promover que fuera un acto consciente sobre lo que se hace y por qué se hace de una manera determinada.

Por lo tanto, la realización del acto debería surgir del propio individuo y sería necesario el protagonismo de las propias decisiones. No obstante, la acción autónoma y responsable debe conducir el enseñante. La conducta no es siempre tan autónoma y racional como sería deseable. Lo conductual es, por tanto, una acción mediada y puede o no obedecer a la lógica estímulo-respuesta.

Por su parte, Van-Der Hofstadt, Gómez y Alarcón (2006), expresan, la acción es una conducta de los individuos en su vida diaria y se encuentran ante situaciones constantes. Permite, asimismo, el impulso de los estímulos ocasionados por la reacción de un hecho. Cuando una persona ha establecido una preferencia por una conducta en particular, la intención debe ser transformada en instrucciones detalladas sobre cómo ejecutar las acciones deseadas.

Finalmente, los postulados desarrollados en este indicador presentan las siguientes semejanzas y diferencias. Para Van-Der Hofstadt, Gómez y Alarcón (2006), la acción es una conducta de los individuos en su vida diaria cuando se encuentra ante situaciones constantes. En contraposición, Guitart (2002, p. 135), expresa, la acción es la intención conductual que ejerce

todo individuo para tener una respuesta. Ahora bien, para Fishbein y Ajzen (1975), la acción es el determinante inmediato de una conducta.

Para el investigador, tomando en cuenta los postulados de Fishbein y Ajzen (1975), las acciones se basan en las actitudes individuales, por lo que una teoría de la acción consiste esencialmente en una descripción de las actitudes. La información que permite la formación de las mismas es de tipo cognitivo, afectivo y conductual.

En este orden de ideas, La Comisión Permanente de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional de la Asamblea Nacional define la actuación de la participación ciudadana como un proceso gradual, mediante el cual se integra el ciudadano en forma individual o en forma colectiva, en la toma de decisiones, la fiscalización, control y ejecución de las acciones de los asuntos públicos y privados que afecta en lo político, económico, social y ambiental, para permitirle su pleno desarrollo como ser humano y la comunidad en la cual se desenvuelve. Del concepto se desprende.

Acción e intervención

Los efectos claves que le dan vida activa a la participación ciudadana, por un lado, el acceso y la utilización de los canales gubernamentales con los cuales cuenta el ciudadano para ser real y ejecutiva la participación y por el otro lado la forma de

participación del ciudadano en la consecución de un nivel de bienestar deseado.

Del planteamiento anterior se deduce, que la participación ciudadana es una herramienta efectiva y útil en la conformación de esta estrategia de gerencia local, que conlleva al desarrollo económico, de allí su gran importancia en la comprensión de la naturaleza de la participación como vía para solucionar problemas tales como: efectividad en la gestión pública, resolución de problemas comunitarios, eficiencia del gasto público, entre otros.

En términos genéricos, la Participación Ciudadana es la intervención de los particulares en las actividades públicas, en tantos portadores de intereses sociales corresponden a intereses privados de las sociedades civiles, individuales o colectivas, en donde se reconocen intereses públicos y políticos.

Función

La Participación Política Ciudadana, en su actuar, en algunos casos ha sido entendida como un recurso diseñado por el gobierno para promover acciones de y en las comunidades, de esta forma el gobierno central se descarga de algunas tareas y responsabilidades que competen al Estado (transferencias de competencias) transfiriéndolos a los gobiernos locales. En otros casos, la participación ciudadana tiene su origen en el seno de la sociedad civil y está orientada a sustituir la acción

del Estado o a combatir su inacción, incompetencia o ineficiencia en la resolución de problemas que afectan de manera directa o indirecta a las comunidades.

Importante señalar que la sociedad civil es entendida como una porción de la sociedad que emerge de manera espontánea a raíz de necesidades sentida en personas, familias y grupos, estos exigen determinadas conductas para alcanzar fines colectivos, esta se encuentra ubicada en el espacio público intermedio entre el gobierno y lo familiar, sin oponerse al Estado, no forma parte de él, profundiza la democracia fortaleciendo la participación, consustanciado con los valores, solidaridad y responsabilidad, sin esperar por ello algún lucro Paz (2003).

Otra dimensión de la Participación Política Ciudadana, es aquella que la asocia a la democratización del Estado y que hace énfasis en la necesidad de que el Estado desarrolle políticas y acciones que respondan a los intereses de los actores sociales, y propone ampliar la influencia de los ciudadanos sobre el proceso de toma de decisiones en todos los niveles, escalas y sectores de la gestión pública.

Visto así, el propósito es, lograr que la población influya sobre las políticas y decisiones públicas, para ello se hace necesario institucionalizar mecanismos, procesos y organismos a través de una normativa legal. Pero esta dimensión de participación ciudadana puede ser condicionada y hasta neutralizada bajo una aparente práctica democrática, y la participación ciudadana

puede constituirse según Cunill (2006), en una plataforma de fácil uso para construir artificialmente consensos y legitimar desigualdades.

Reacción

Las actitudes como respuesta, poseen un componente activo coherente con las condiciones y los efectos relativos a los objetos por ellos provocados. Debido al carácter instigador del componente conductual, cuando la situación es propicia, las actitudes pueden ser consideradas como buenos elementos para la predicción de la conducta manifiesta. Sin embargo, no siempre se registra una absoluta coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y relativos a la conducta de las actitudes expresados en acciones que redunden en beneficios personales o colectivos.

Al respecto, Fishbein y Ajzen, (1975), expresan, componente conductual se refiere a la relación de la conducta en presencia de un objeto, persona, resultado o suceso. Incluye todas las conductas que consideramos relacionadas a nuestra actitud hacia un objeto. Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. Sobre este componente más la relación entre participación y control de gestión es la variable que interviene en la investigación. Puede decirse entonces, que existe una amplia relación entre actitud como integradora de la acción y reacción expresada en conducta, conformado un grupo de dimensiones relacionadas con la toma de decisión a nivel conductual.

De la misma forma, Van-Der Hofstadt, Gómez y Alarcón (2006), se refieren al comportamiento individual en relación con el objeto actitud. En otras palabras, es la manifestación objetiva de la actitud. Igualmente, en este componente las actitudes de una persona por medio de su actividad se deben desarrollar de forma única y primordial, estas se desenvuelven a través de un sujeto o sobre el mismo. Las expresiones conductuales de las actitudes están ligadas a las características personales de su portador. No obstante, este comportamiento se encuentra culturalmente condicionado.

Asimismo, el componente de intención conductual es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. Por ello, el componente conductual son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto. Las actitudes tienen mucho interés porque desempeñan un papel muy importante en la dirección y canalización de la conducta social.

Por su parte, Robbins, Tom y Harold (2005), afirman, el componente de intención conductual se refiere a la intención de comportamiento de una manera determinada hacia alguien o algo. Aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención conductista/conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada.

Este componente sería la tendencia o predisposición a actuar de determinada manera en relación al objeto de actitud. La discriminación, en tanto que conducta falta de igualdad, sea de apoyo u hostil, en el trato otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría en cuestión, conformaría el componente conductual de la actitud y esta a su vez de la participación del individuo en la sociedad

En vista de los postulados de los autores sobre la acción de un individuo para la dimensión actuación de la participación ciudadana se señala que Fishbein y Ajzen, (1975), Van-Der Hofstadt, Gómez y Alarcón (2006), y Robbins, Tom y Harold (2005), presentan relación, estas permiten identificar al componente acción-intervención y reacción como la relación de la conducta con el objeto actuación. Para el investigador el componente de acción-intervención, así como reacción es llevar a la acción las actitudes de conducta de los integrantes de los consejos comunales, como el resultado de su personalidad y de los factores motivacionales que se presentan cuando ocurre la conducta.

En concordancia con los planteamientos anteriores la reacción es un estado psicológico interno, y se manifiesta a través de una serie de respuestas observables. Un punto que ha suscitado controversia en el campo de las actitudes es su relación con la conducta, estos son dos conceptos diferentes, los investigadores de las actitudes han trabajado desde el supuesto que el conocimiento de la actitud de una persona servirá al menos

para conocer el marco general de su actuación en relación con el objeto actitudinal.

Para Fishbein y Ajzen (1975), la reacción forma parte de la intención conductual y es aquella forma de actuar, permite que el individuo responda de una manera positiva o negativa a determinado estímulo. Para los autores la reacción se establece cuando existen determinados estímulos, dando el sujeto siempre la misma respuesta o el mismo tipo de respuestas; de ahí se deduciría un sujeto con determinada actitud, favorable o desfavorable, hacia ese objeto y, en consecuencia, cuando se conozca la actitud de una persona hacia un objeto social se puede predecir su conducta.

En este orden de ideas, cuando los individuos han de dar respuestas rápidas sin explorar adecuadamente la naturaleza del problema y tienen pocas alternativas de respuesta disponibles, cuando se han suscitado sus propias necesidades emocionales profundas, entonces, por lo general, reaccionarán de modo parecido a como lo hace un sujeto bajo hipnosis. Por otra parte, cuando el individuo tiene la oportunidad de un contacto más apropiado con los aspectos más relevantes del medio, cuando tienen *feedback* en sus contactos con la realidad y varias opciones de respuesta, su conducta reflejará el uso de sus facultades racionales.

Según Grzib y Briales (2001), la reacción es una conducta esperada de los individuos en un determinado momento ya sea de aceptación o de rechazo hacia una situación determinada.

Asimismo, la reacción es una conducta ante situaciones estimulantes la cual se espera sea definida de una forma u otra.

En relación a la reacción existen diversas formas de definir la situación y estimular diversas maneras de medir la respuesta o reacción del organismo. En el ámbito social el miedo es la reacción a un objeto, persona o experiencia real y amenazante, la ansiedad es aprehensión sin causa aparente. Los ciudadanos, en algunos casos reaccionan de forma negativa frente a los cambios de paradigmas. Cuando ocurren ajustes socio-políticos, estos ven amenazados su trabajo.

En consecuencia, Leitenberg y González (2001), expresan, las reacciones son conductas frente a un estímulo determinado, el individuo puede dar respuestas negativas o positivas. El estrés es una de las reacciones más comunes dentro de las actitudes de los individuos esta permite alterar cada una de las sensaciones hasta dar respuestas aceleradas. Las personas frente a los cambios demuestran reacciones, las cual hacen que las personas rechacen o acepten, demostrándolo dentro de su ambiente laboral y proceso andragógico.

Asimismo, en el plano conductual la reacción más común es la expresión de un reclamo por el contacto verbal relacional con los otros, tratando de restablecer o mantener la relación empática. La imposibilidad de lograr este propósito hace que esta relación se convierta, en ocasiones, en una conducta

perseverante y con ciertos matices obsesivos, transformándola en una reacción negativa.

Finalmente, existe igualdad en el manejo de los postulados de Grzib y Briales (2001) y Fishbein y Ajzen (1975), la reacción forma parte de la intención conductual y es aquella forma de actuar ya sea de aceptación o de rechazo. De la misma forma, Leitenberg y González (2001, p.155), expresan las reacciones como conductas frente a un estímulo determinado, donde el individuo puede dar respuestas negativas o positivas.

Para el investigador, cuando existen cambios en los gobernantes, los ciudadanos mantienen una reacción negativa y rechazante demostrando en todos los casos estas reacciones emocionales y conductuales respondiendo, en última instancia a una no aceptación, en el caso de la investigación al incorporar la participación ciudadana en asuntos públicos y políticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., & Esperanza, M. (2010). Agua: un derecho humano fundamental. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Alcaldía Municipal de Santa Catalina de Alejandría. (2014). Santa Catalina de Alejandría, Bolívar. Santa Catalina de Alejandría: Alcaldía Municipal de Santa Catalina de Alejandría. Recuperado el 09 de 2017, de www.santacatalina-bolivar.gov.co/

American Chemical Society. (2006). Chemistry in the community. (Freeman, Ed.)

- Andrew, C., & Goldsmith, M. (1998). From local government to local governance-and beyond?. *International Political Science Review*, 19(2), 101-117.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona – España: Editorial Labor.
- Baroni, L., Cenci, L., Tettamanti, M., & Berati, M. (2007). Evaluating the environmental impact of various dietary patterns combined with different food production systems. *European journal of clinical Nutrition* 61.
- Bermejo, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*.
- Bjorn, L. (2001). *The Skeptical Environmentalist* (Cambridge University Press). (I. 0-521-01068-3, Ed.) 22.
- Bruntland. (1986).
- Calle, E. D., Rivera, H. G., Sarmiento, R. V., & Moreno, P. (2008). Relaciones demanda-oferta de agua y el índice de escasez de agua como herramientas de evaluación del recurso hídrico colombiano. *Rev. Acad. Colomb. Ciencia*, 32(123), 195-212.
- Camacho, A. (1999). *Planificación y Gestión Ambiental participativa desde los Municipios*. Universidad Nacional. Costa Rica.
- Carlsson, L., & Berkes, F. (2005). Co-management: concepts and methodological implications. *Journal of environmental management*, 75(1), 65-76.

Castro, J. E., Kloster, K., & Torregrosa, M. L. (2004). Ciudadanía y gobernabilidad en México: el caso de la conflictividad y la participación social en torno a la gestión del agua. *El Agua en México Visto desde la Academia*, Academia Mexicana de Ciencias, México, DF.

Castro, W. f. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010) en investigación en educación matemática XV.

CDESC, GC N° 14. (2000). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general N° 14.

CDESC, GC N° 15. (2002). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

CDESC, GC N° 20. (2009). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

CDESC, GC N° 6. (1995). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales . Observación General N° 6.

Centelles, J. (2006). *El buen gobierno de la ciudad*. La Paz, BO, Plural editores.

CEPAL, N. (2001). *Desarrollo económico local y descentralización en América Latina: análisis comparativo*.

Código Civil Colombiano, artículo 677.

Colombia. Ministerio de Agricultura. (1978). Decreto 1541 de 1978 (julio 26): por el cual se reglamenta la parte III de libro II del Decreto Ley 2811 de 1974: de las aguas no marítimas y parcialmente la ley 23 de 1973.

Comisión Europea.

Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente. (1987). Moscú.

Consejo Municipal de Santa Catalina. (2016). Acuerdo n°14 de 2016: por medio del cual se adopta el plan de desarrollo municipal de Santa Catalina de Alejandría 2016-2019. Santa Catalina de Alejandría: Consejo Municipal de Santa Catalina.

Constitución Política de Ecuador, Art. 12. (2008).

Cuesta, R. (2005). Proceso constituyente & participación. Bienestar Familiar; Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

De Ambiente, V. (2010). Política nacional para la gestión integral del recurso hídrico. Bogotá Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

De Bogotá, A. (1974). Decreto 2811 de 1974.

De Janeiro, R. (1992). Cumbre de la Tierra. In Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Brasil. Autores.

De Jong, W., & Ruiz, S. A. (2007). Logros y desafíos en la gobernabilidad forestal del amazonio norte boliviana. Después del consenso de Washington: Dinámica de cambios político-económicos.

Declaración de Estocolmo. (1972).

Decreto. (1978). 1541.

- Delgado, L. E., & Marín, V. H. (2005). FES-sistema: un concepto para la incorporación de las sociedades humanas en el análisis medioambiental en Chile. *Revista Ambiente y Desarrollo*, 21(3), 18-22.
- Delgado, L. E., & Marín, V. H. (2005). FES-sistema: un concepto para la incorporación de las sociedades humanas en el análisis medioambiental en Chile. *Revista Ambiente y Desarrollo*, 21(3), 18-22.
- Delgado, L. E., Bachmann, P. L., & Oñate, B. (2007). Gobernanza ambiental: una estrategia orientada al desarrollo sostenible local a través de la participación ciudadana. *Revista Ambiente y Desarrollo de CIPMA*, 23(3), 68-73.
- Dourojeanni, A. (1994). La gestión del agua y las cuencas en América Latina. *Revista de la CEPAL*.
- Dourojeanni, A. (1994). La gestión del agua y las cuencas en América Latina. *CEPAL*, 111-128.
- Durkheim, E., & Debesse, M. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Península.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group. Research Handbook*. Chicago: American Marketing Association and Ntc Business Books.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción ¿En qué consiste la investigación acción en la escuela? (Morales ed.).
- Entre avances y retos. *Revista Gestión y Ambiente*, Volumen 15, Número 3, pp.99-112, 2012. ISSN electrónico 2357-5905. ISSN impreso 0124-177X.

- Espinosa, M. J. C. (1992). Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991. Temis; Consejería Presidencial para el Desarrollo de la Constitución.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975) Creencia, actitud, intención y comportamiento (Una introducción a la teoría y la investigación). Belief, attitude, intention and behavior (An introduction to theory and research). New York, Addison-Wesley.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1980): Predicción de la comprensión y Actitud Conducta Social. Understanding Attitude and Predicting Social Behavior. Prentice Hall.
- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. Sage.
- Frontado, Y. (2015). Global Water PartnersHIP. Interciencia, 40(4), 222-222.
- Gallopín, G. (2003). Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico. Países Bajos: CEPAL.
- Gleick, P. H. (1996). Basic water requirements for human activities: meeting basic needs. Water international.
- González, G. (2000). Selección de lecturas sobre Trabajo Social Comunitario (Félix Varela ed.). La Habana.
- Haldenwang, C. V. (2005). Gobernanza sistémica y desarrollo en América Latina. Revista de la CEPAL.
- Hernández, S. Fernández y Baptista. (2014). Metodología de la Investigación sexta edición. México, editorial McGraw-Hill.
- Herrera Delghams, L. (5 de junio de 2015). El drama ecológico de la Laguna de Luruaco en Atlántico. El Tiempo.

<http://www.cepal.org/dnri/proyectos/samtac/inco00200.pdf>

<http://www.jmarcano.com/nociones/fresh1.html>. (s.f.).

Hurtado, J. Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente: Decreto 2811 de 1974.

IDEA, C. d.–I. (17 de 11 de 2015). Obtenido de www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007225/lecciones/capitulo1/04-que-se-entiende.htm#3

Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. *International social science journal*, 50(155), 29-45.

Jouravlev, A. (2003). Acceso a la información: una tarea pendiente para la regulación latinoamericana. Cepal.

Jouravlev, A., & Solanes, M. (2006). Integrando economía, legislación y administración en la gestión del agua y sus servicios en América Latina y el Caribe (Vol. 101). United Nations Publications.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *Qué es la investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (Grao, Ed.) España.

López, J. O. (2004). *Constitución Política de Colombia*. Plaza y Janes Editores Colombia S.A.

MADS (2012). *Informe de gestión sector ambiente y desarrollo sostenible*.

Marcano, J. E. (15 de noviembre de 2015). Obtenido de <http://www.jmarcano.com/educa/historia.html>: www.jmarcano.com

Mella, O. (2002). Le entrevista cualitativa en profundidad: técnica de investigación en ciencias sociales y educación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Minguet, P. A., & Solis, A. U. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *El papel de la Universidad*, 219-237.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, R. d. (19 de mayo de 2018). Minambiente. Obtenido de <http://www.minambiente.gov.co/index.php/gestion-integral-del-recurso-hidrico>

Ministerio de Educación. (05 de 02 de 2016). Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>

Ministerio de Educación. (s.f.). guía N°7 estándares básicos de competencia de ciencias naturales y ciencias sociales, pp.97 a 145 año. Obtenido de (www.mineduccion.gov.co/)

Moral Ituarte, L. D., & Pedregal Mateos, B. (2002). Nuevos planteamientos científicos y participación ciudadana en la resolución de conflictos ambientales. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 41, 121-134.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.

Nieto, Nubia (2011). La gestión del agua: tensiones globales y latinoamericanas *Política y Cultura*, núm. 36, 2011, pp. 157-176 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México

OCDE, (2015). *Principios de Gobernanza del Agua de la OCDE*, Madrid.

OCDE, B. M. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia*. Disponible en (junio 2013) <http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales,2>.

OCDE, S. (2015). *Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas: Colombia 2015*.

OMS. (1993). *Guías para la calidad del agua potable (2ª Edición ed., Vol. 1)*. Ginebra.

ONU. (2009).

ONU. (2011).

Park, C. (2007). *A dictionary of environment and conservation*. Oxford: Oxford University Press.

Pérez, G. S. (2002). *Desarrollo y medioambiente: una mirada a Colombia*. *Economía y desarrollo*, 1(1), 80-98.

Prats, L. (2006). 72. *La mercantilización del patrimonio: entre la economía turística y las representaciones identitarias*. *revista ph*, (58. Especi).

Primera Cumbre del Agua Asia-Pacífico. (2007). *Mensaje de Beppu*. Beppu (Japón).

Puiggròs, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885/1916. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Ramírez Quirós, F. (2005). La reglamentación sobre desinfección del agua. Mantenimiento del cloro residual en la red. Cloraminas. Revista de Ingeniería Municipal.

Ramírez Saiz, J. M. (1995). Las dimensiones de la ciudadanía implicaciones teóricas y puestas en práctica. Espiral, 1(2).

Rastogi, S. C. (1996). Cell and molecular biology. New Age International.

Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Carta Europea de Recursos Hídricos. (2001).

Restrepo Traquino, I. (2011). Tendencias mundiales en la gestión de recursos hídricos: desafíos para la ingeniería del agua.

Riechmann, J. (1994). Desarrollo sostenible: la lucha por la interpretación. De la economía a la ecología (págs. 11-12). Madrid: Trotta.

Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2009). Metodología de la investigación. España.

Rogers, P., & Hall, A. W. (2003). Effective water governance. TEC Background Papers No. 7. (Documento del Tercer Congreso Mundial del Agua, realizado en Kyoto, 16-23 de Marzo 2003).

Sáenz López, K., & Támez González, G. (2014). Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. México: Tirant Humanidades México.

Sauvè, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *Tópicos*, 1, 7-27.

Sauvè, L. (2000). Para construir un patrimonio de investigación en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental* 2(5). 51-69.

Sentencia T-1104 (Corte Constitucional de Colombia 2005).

Sentencia T-381 (Corte Constitucional de Colombia 2009).

Sentencia T-578 (Corte Constitucional de Colombia 1992).

Soteldo Azparren, Juan Pablo (2005). La participación ciudadana como instrumento de control de la gestión pública. Lara Venezuela

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). El medioambiente. Obtenido de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/ciencias/medio_ambiente

Swain, A. (2004). *I-Water Scarcity. Managing water conflict*. Nueva York: Routledge.

Velásquez, F., & González, E. (2003). ¿Qué ha pasado con la Participación Ciudadana en Colombia? (pp. 10-11). Fundación Corona.

WHO; UNICEF. (2015). Progress on sanitation and drinking water: 2015 update and MDG assessment. United States of America: World Health Organization; UNICEF.

WWAP, U. (2003). United Nations World Water Assessment Programme. The World Water Development Report 1: Water for People, Water for Life.

Zamudio, Carmen (2012). Gobernabilidad sobre el recurso hídrico en Colombia:

Ziccardi, A. (1998). Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital. Instituto de Investigaciones Sociales Unam.

Cómo citar este capítulo:

Enamorado Estrada, J. (2019). Formación del abogado en políticas de participación ciudadana en la gestión ambiental. Caso: recursos hídricos. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.313-360) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O X I I I

Diálogos abiertos sobre postconflicto y justicia transicional en Colombia

Eduard Felipe Negrete Doria¹
Ana María Negrete Sepúlveda²

Resumen

El propósito fue socializar resultados parciales de investigación mediante artículo de revisión que tributó al proyecto denominado estrategias jurídicas y políticas municipales para la reparación integral, énfasis en políticas públicas en el Municipio de Montería relacionadas con la rehabilitación de población discapacitada víctima del conflicto armado que exige conforme a sus necesidades mayor aporte gubernamental y que se hace necesario determinar cuáles son las principales necesidades de esa población. El objetivo general fue revisar el estado de las investigaciones sociojurídicas y jurídicas referentes con el postconflicto, justicia transicional, territorialidad, acuerdos de paz, políticas públicas en derechos humanos. La metodología, fue la relativa a la investigación documental, donde se diseñó propuesta, se recogió la información, se procesó y se elaboró artículo de revisión. De la información se tiene como resultado una

* Estrategias Jurídicas Y Políticas Municipales Para La Reparación Integral es una Investigación en curso derivada del macroproyecto: "TERRITORIALIDAD Y POST-CONFLICTO: PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DESDE LA CONVIVENCIA PARA LA PAZ EN COLOMBIA", investigador principal financiada por Universidad Cooperativa de Colombia sede Montería, año 2017.

1 Estudios de maestría en derecho y varias especializaciones, profesor de tiempo completo en Universidad Cooperativa de Colombia, miembro del grupo de investigación GISOURBANO.
eduardo.negrete@campusucc.edu.co

2 Magíster en educación, profesora de tiempo completo en Universidad Cooperativa de Colombia, miembro del grupo de investigación GISOURBANO, coinvestigadora.
ana.negrette@campusucc.edu.co

amplia literatura en temas de postconflicto, otra breve sobre justicia transicional que avanza progresivamente en cuanto artículos de resultados y una amplia información en cuanto artículos de reflexión que conlleva a expresar que mediante la aplicación de instrumentos de investigación a población víctima del conflicto armado la cual se haya registrada en la Unidad de Víctimas y a la que posteriormente se le aplicó entrevistas y encuestas para verificar su situación de discapacidad y principales necesidades básicas conforme a la implementación de las políticas públicas de derechos humanos en el municipio de Montería Córdoba.

Palabras claves: territorialidad, postconflicto, políticas públicas y justicia transicional.

INTRODUCCIÓN

Los criterios de búsqueda de la información partieron de tres palabras clave en bases de datos estructuradas como Scopus y Science Direct tomando las palabras clave: postconflicto, justicia transicional y territorialidad, lo que arrojó los documentos que se presentan a continuación que son elementos de partida en el proceso de la investigación y que permiten iniciar la creación del estado del arte, del marco teórico y del desarrollo conceptual del proyecto con enfoque descriptivo de tipo cuantitativo para el proyecto en curso Estrategias jurídicas y políticas municipales para la reparación integral.

Se identificaron los siguientes artículos de reflexión: Uribe-Muñoz (2016), Torres-Tovar (2015), Ugarriza (2013), Nussio (2013), Melamed Visbal (2017), Ávila (2016), Del Río (2015), Ramírez & Huertas (2014), Uprimny (2006), Ospina (2012), Gómez (2013), Viaene (2013), Aguilar (2013), Tamarit Sumalla (2012), Bowen, Fábrega y Medel (2012), Lopera Mesa (2016), Calderón Rojas (2016), Molinares Hassan (2016), Cantor & Trimiño Mora (2015),

Pérez (2016), Cortés, Torres, López-López, Pérez & Pineda-Marín (2016), Tobón (2014), Y respecto a los artículos de resultado: Olga, Peñas-Felizzola, Gómez-Galindo y Parra-Esquivel (2015), Grajales, Ospina, Suárez, Meléndez Beltrán (2015), Gómez-Restrepo (2003), Marín (2011), Martín Beristain, Páez, Rimé y Kanyangara (2010), Spíndola Zago (2016), Ramos, Duque-Grajales, Rendón, Montoya-Betancur, Baena, Pineda y Tobón, (2017), Pineda, Aguirre-Acevedo, Trujillo, Valencia, Pareja, Tobón y Ibáñez (2013).

También, respecto a las investigaciones sobre el postconflicto en la Universidad Cooperativa sede Montería se vienen adelantando de manera simultánea algunas investigaciones que vale la pena mencionar:

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	AÑO DE EJECUCIÓN	INVESTIGADORES
Cooperativas rurales como política pública en el postconflicto colombiano: opción productiva para los desmovilizados	2016-2017	Mg. Carmen Lora Ochoa Mg. Marysol Burgos Salvador PhD. Jhon William Pinedo López (Administración de empresas)
Análisis de la acción de tutela como herramienta de protección de derechos de la población desplazada	2015-2017	Mg (c) Nuby Dominga Mogollón Anaya Mg. Liliana Rebeca Anaya Caraballo
Análisis y evaluación de las políticas públicas para la economía solidaria (1990-2015); una perspectiva hacia el pos-acuerdo y la construcción de paz en el departamento de Córdoba	2016-2017	Oona Hernández
Implementación de las políticas públicas de la mujer como víctima del conflicto armado en el departamento de Córdoba	2016-2017.	Ana María Negrete
Estrategias jurídicas y políticas municipales para la reparación integral	2016-2017	Eduard Negrete Doria

Análisis del procedimiento de restitución de tierras en procesos de justicia y paz en Colombia	2015-2017	Mg. Liliana Rebeca Anaya Caraballo Mg (c) Nuby Dominga Mogollón Anaya
Cultura política en víctimas de desplazamiento forzado en el barrio Cantac Claro de la ciudad de Montería	2015-2017	PhD. Manuel Francisco Guerrero Martelo Francisco Vásquez de la Os
Bienestar psicológico, calidad de vida y apoyo social de población Víctima del conflicto armado en Colombia	2015-2017	Wilson Salas (sedes involucradas: B/bermeja-monte- ría-Santa Martha- Cali-Me- dellín) José Carlos Celedón Rivero Marlen Raquel Simancas Fernández (Co-Investigadores)
Atención integral a víctimas de la violencia del conflicto armado con enfoque solidario	Proceso de Inicio	Diana Salgado (C) Dianis Mercado Gina Marcela Bustamante

Fuente: Elaboración propia

Estas investigaciones que se encuentran en curso en la sede Montería relacionadas con el postconflicto y la justicia transicional permiten abrir los diálogos sobre otras temáticas y deben tenerse en cuenta para posteriores estudios. Por lo pronto este documento contiene el desarrollo de la identificación de artículos de reflexión y resultado sobre postconflicto y justicia transicional que apuntan transversalmente al tema de investigación, luego existe un punto denominado de hallazgos y finalmente contiene la parte de conclusiones provisionales con su marco referencial que sirve de guía o consulta al respecto.

METODOLOGÍA

Basada en la búsqueda estructurada en bases de datos como Scopus y Science Direct con base las palabras clave:

postconflicto, justicia transicional y territorialidad. Se trata de una investigación documental descriptiva de corte cuantitativo que procura obtener el máximo de información clasificada y científica sobre postconflicto y justicia transicional que sirva para tributar a la investigación pertinente señalada la que a su vez se complementará con información para el macroproyecto relacionado, adelantándose las fases: 1. Recolección de la información. 2. Sistematización de la información. 3. Contrastación de la información. 4. Procesamiento y conceptualización. 5. Elaboración de artículo de revisión.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Se pretende abrir espacios de diálogos conceptuales sobre el tema del postconflicto en Colombia y la justicia transicional para formular nuevos enfoques e identificar la tendencia jurídica de discusión desde perspectivas conceptuales y teóricas descubiertas con la revisión de literatura jurídica de artículos de revistas indexadas como Scopus y Sciencedirect. De esta manera, al revisar, se tiene el siguiente estado:

Sin ninguna visita, en el artículo de Uribe-Muñoz (2016), se describen aspectos relevantes sobre la lucha del territorio y la participación política en Colombia, la que muestra una radiografía no agradable, tal como lo resume el autor:

[...] El momento que hoy vive el país, imaginando la construcción de una sociedad distinta donde el elemento mediador entre las partes en conflicto no sean las armas,

sino las ideas, llevan irremediablemente a pensar en estrategias, balances y propuestas. En el caso específico de este artículo, la preocupación y la propuesta gira en torno a los conflictos territoriales entre los habitantes ancestrales del campo.

Por otra parte, observando y previendo los efectos en salud mental en el postconflicto se ha redactado un artículo que identifica y sugiere algunas ideas como el de Olga L. Peñas-Felizzola, Ana M. Gómez-Galindo y Eliana I. Parra-Esquivel (2015) referente a terapia ocupacional dentro del contexto del conflicto y postconflicto. En dicho artículo busca identificar experiencias profesionales de terapia ocupacional en contextos nacional e internacional de conflicto armado y postconflicto, de lo cual se concluye que:

[...] Estos hallazgos plantean retos gremiales y académicos para publicar, abordar poblaciones no solo en condición de víctimas, incursionar en la formación y ejercicio en contextos rurales y reconocer el papel profesional como agente que trasciende más allá de la dimensión salubrista de la ocupación humana. (Olga L. Peñas-Felizzola, Ana M. Gómez-Galindo y Eliana I. Parra-Esquivel, 2015).

Otro artículo que trata el aspecto del postconflicto sobre el papel de las universidades está en Palacio Baena (2015):

La universidad tiene un papel fundamental en la transformación del campo y sus necesidades: búsqueda de la reducción de

la pobreza, ampliación de la clase media rural, impulso de la competitividad rural, fortalecimiento de la presencia institucional, ordenamiento del territorio rural y acceso a la tierra por los pobladores rurales. Todo esto se requiere para cerrar las brechas urbano-rurales y sentar las bases para la movilidad social y el bienestar de todos los colombianos. (Palacio Baena, 2015, pp.107-108)

También en esta misma línea:

[...]Se concluye que la construcción de paz está relacionada con la transformación de imaginarios sociales, el desarrollo de capacidades y la implementación de pedagogías para la humanización, de lo cual se diseña la propuesta de formación política Humanizarte a ser implementada y validada. (Grajales, Ospina, Suárez, Meléndez, Beltrán, 2016, pp.159-187).

La ruralidad y la urbanidad son espacios de tensiones que continúan marcando la diferencia en Colombia. Este fenómeno propone una descripción de nuestra realidad por cuanto refleja lo que se está viviendo en el entorno nacional. Al respecto Torres-Tovar plantea abordar las siguientes temáticas:

1. Las instituciones y el ordenamiento territorial en el contexto de una democracia plural.
2. El futuro de las ciudades en el posconflicto: mayor concentración urbana o pluralización de los urbanismos regionales.

3. La innovación social y tecnológica en la producción de imaginarios colectivos de desarrollo territorial y urbano.
4. La transformación de las empresas bélicas urbanas en empresas creativas.
5. Alternativas de hábitat para la población desplazada y víctimas de la guerra.
6. Procesos, paradigmas y retos de reconstrucción social y urbana en los distintos periodos de posconflicto en el mundo. Acciones y contradicciones. (Torres-Tovar, 2015, pp.7-9). De la anterior temática surgen ideas fuerzas que contribuyen a desarrollar una discusión abierta sobre el postconflicto en Colombia, tal como también propone Ugarriza (2013), que entre otras cosas afirma que conforme al rediseño la institucionalización del Estado y la sociedad motivado por la necesidad de establecer nuevas bases que como efecto del postconflicto se generan, se presentan nuevos retos como la participación ciudadana, reintegración política en Colombia, reintegración política; componentes: sustancial, procedimental entre otros. Y finalmente, es partidario de la participación activa de las personas cuando afirma:
 - » La aproximación política aligera las demandas de conceptos más amplios de reconciliación, y puede representar un escenario útil de acercamiento, antes de promover metas más ambiciosas como el cambio de actitudes entre grupos antagonistas. Simultáneamente, el involucramiento de

ciudadanos corrientes en ejercicios de deliberación sobre estos temas, y la creación de mecanismos de comunicación entre estas mesas y partidos políticos y representantes de instituciones, constituyen en conjunto un horizonte de democratización y construcción de paz en los niveles individual y grupal. (Ugarriza, 2013, pp.141-146).

Y concluye posteriormente lo relativo al papel de la comunicación y la participación:

[...]La promoción y difusión de mesas deliberativas como espacios de opinión y confrontación democrática permitirán generar un aprendizaje social y científico sobre cómo promover una cultura política democrática más profunda y mejor preparada para manejar las secuelas del conflicto y la polarización. (Ugarriza, 2013, pp.141-146).

Finalmente, existe una publicación en *Scopus* denominada desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes de Nussio (2013), en el que se relacionan a los actores que hay que reincorporar a la sociedad y cuyo proceso implica una verdadera transformación y compromiso social. Por otra parte, Sobre el postconflicto se han generado muchos documentos que vale la pena relacionar en forma sistemática. De esta forma, tenemos como documento principal el emanado de la ONU, en donde se plasman ideas fuerzas sobre el tema en XVIII Encuentro de la Jurisdicción Ordinaria - "Justicia Transicional, Paz y Postconflicto" (Organización de las Naciones Unidas,

2015). Así mismo, existe artículo de reflexión de Juan P Arce y María Isabel Moreno, denominado estándares internacionales en materia de reparación integral. Su devenir y ejecución en el conflicto colombiano”. Igualmente, se encuentra documento web referente a informe del alto comisionado de las Naciones Unidas de 2015 donde se destaca en capítulo final los Desafíos estructurales de derechos humanos para una paz equitativa y sostenible que aporta para el contexto del documento final. (Consejo de Derechos Humanos, 2016). En el campo de la psiquiatría, se tiene un artículo sobre postconflicto que apunta al papel de la psiquiatría y que permite visionar su aporte, en especial sobre aspectos como la reconstrucción, apoyo a la recuperación (Gómez-Restrepo, 2003).

Otro aspecto desarrollado es el referente a los modelos de justicia transicional aplicados a las autodefensas y al grupo guerrillero de las FARC-EP. Estas diferencias de métodos y sistemas de justicia se pueden consultar en Melamed Visbal, (2017), cuyo documento refleja la normatividad y las condiciones respectivas que implica un tratamiento diferente conforme a los enfoques y acuerdos celebrados. De sus conclusiones tenemos:

Los contenidos del acuerdo de justicia y víctimas acordado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, representan un modelo de justicia transicional absolutamente diferente al implementado con las AUC. Si bien en esencia se tratan de instrumentos que fueron desarrollados en el mismo contexto de violencia generalizada, responden a contenidos, desarrollos y aspiraciones profundamente

diferentes. Adicionalmente, el modelo transicional acordado con las FARC-EP se constituye como un importante referente en la disciplina de la justicia transicional a nivel internacional, dado lo novedoso y práctico de sus estipulaciones. [...] (Visbal, 2017, p.168).

Lo que sintetiza las diferencias al respecto de estos procesos. Asimismo, existe un informe de la CIDH de 2015, en cuyo capítulo V referente a Colombia, trata el tema del acuerdo de paz que es relevante para la metodología y la implementación de los acuerdos razón por la cual se convierte en pieza vital para comprender y operacionalizar los acuerdos en debida forma sin que ello signifique que se trata de la última palabra pero sin duda determina los límites al respecto sobre toda la temática abordada y por tanto hace referencia a los puntos de necesaria lectura sobre la JEP, o jurisdicción especial para la paz. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2015). Entre las recomendaciones otorgadas por la Comisión Interamericana tenemos:

Por todo lo anterior, la Comisión mantiene sus recomendaciones y exhorta al Estado colombiano a que implemente de manera eficaz las políticas adoptadas y, por otro lado, que adopte las medidas necesarias de manera urgente para proteger adecuadamente la vida e integridad personal de las personas defensoras y sus familiares, así como para respaldar el trabajo que realizan. (CIDH, 2015).

Al revisar artículo de reflexión se evidencia cuestionamiento por incumplimiento por parte del Estado en cuanto a la protección de los derechos humanos y en especial a la reparación integral de las víctimas como son los casos de masacres y desaparecimientos forzados como la relativa a la ocurrida en año 2000 en la población de Nueva Venecia. En este sentido podemos citar las siguientes conclusiones para reforzar las ideas expresadas:

Las reclamaciones relativas a la función de la justicia transicional en la curación de las personas, las comunidades y las naciones continúan sirviendo como “artefactos de fe”. La justicia restaurativa tiene combinaciones ideales asociadas con la curación terapéutica y el uso tradicional de la justicia informal como una herramienta para la mediación de conflictos (Bronwyn, 2008: 114). No obstante, el riesgo de un proceso transicional fallido es que erosiona rápidamente la legitimación de las instituciones del posconflicto y revive, en muy poco tiempo, la violencia política. [...]. (Sarmiento, 2016).

Otro artículo que hace parte de esta revisión y que apunta a temas centrales como la justicia transicional permiten apoyar la investigación en forma integral para ampliar los diálogos de saberes:

[...] Antes de la aparición del paradigma justicia transicional, las herramientas jurídicas con las que se contaba para solucionar los conflictos se debatían entre dos polos: la justicia retributiva, simplificada en el criterio

maximalista de prisión para todos por todos los delitos, o la impunidad total, que solía desembocar en indultos y amnistías generalizadas. Es en este panorama en donde la justicia transicional aparece con el desafío de ubicarse en el punto medio entre dichos polos, adaptándose a las condiciones particulares de cada conflicto y de cada transición. (Rúa, 2016).

Dentro de esta misma temática de la justicia transicional que se convierte en un puente hacia el camino de la reconciliación y la paz social, se tienen artículos de reflexión que permiten visionar abiertamente los temas de derecho constitucional, es así como el artículo de Ávila (2016) aterriza en los elementos constitucionales y la justicia transicional tal como el autor los resume:

El artículo realiza una revisión de las relaciones entre constitucionalismo, transición política y justicia transicional. Pretende explorar las posibilidades que tiene la Constitución de Colombia en el marco de una transición política, impulsada desde los acuerdos de paz con las Farc y otros posibles actores armados. Para ello se efectúa una caracterización de la transición política como concepto y de sus características particulares frente al proceso colombiano. Esta reflexión se reconduce frente al esquema constitucional actual, y se establecen sus posibilidades dentro de los marcos de negociación como elemento favorecedor del proceso de paz. (Ávila, 2016)

También, dentro de la misma teorización de justicia transicional, se encuentra el artículo denominado “Modelos argumentativos y sentido de justicia transicional en Colombia en la Sentencia C-579 de 2013” en el que se realizan argumentaciones para ampliar los discursos y bases conceptuales sobre el tema mencionado. El modelo argumentativo aplicado para los procesos de interpretación y aplicación es relevante tal como se expresa en una de sus conclusiones:

Este sentido de flexibilización abre la puerta para sustituir el pilar fundamental consistente en el compromiso estatal de investigar, juzgar y eventualmente sancionar a quienes han vulnerado de manera grave los derechos humanos y el DIH. Apertura que coloca en un segundo plano este pilar fundamental de la Constitución de 1991, generando, así como consecuencia el detrimento de la dimensión dogmática de la Constitución. Lo cual conlleva a la pérdida de legitimación del orden socio-jurídico colombiano, pues niega el principio de justicia. Y en lo relativo a la experta invitada de Amnistía Internacional, Guadalupe Marengo, se halló que el modelo argumentativo fue utilizado para dejar constancia de que si se acoge cualquier criterio que admita renunciar a la persecución penal de graves violaciones de derechos humanos en el marco de una justicia transicional, se desconocen las obligaciones de derecho internacional derivadas de los convenios en los que Colombia es un Estado Parte. Constancia que está en correspondencia con la legitimación de un sentido normativo de

la justicia transicional (Holguín & Molina, 2016). Y frente a los enfoques de interpretación del concepto de justicia transicional, el normativo que derivó en prescriptivo y el flexible contextualizado se expresó:

[...] Y quienes honraron un sentido de flexibilización de la justicia transicional recurrieron a una perspectiva contextual que reconoce la importancia de aplicar la justicia acorde con las circunstancias actuales del conflicto interno y la pretensión de la culminación negociada del mismo; contextualización que admite relativizar el sistema ordinario de justicia frente a la violación de derechos humanos y potenciar de este modo la actualización de ese sistema en línea con las circunstancias jurídico-políticas actuales de la sociedad colombiana. (Holguín y Molina, 2016)

En el ámbito penal, se encuentra artículo referente a la justicia en Del Río, (2015) se elucubra sobre los delitos políticos y el derecho de asilo que representa siempre una situación de discusión por cuanto muchos de los vinculados al acuerdo y dentro del postacuerdo buscan precisamente esos beneficios mientras que otros grupos opositores pretenden que no se les otorguen los mismos lo cual genera una tensión que es evidente e inevitable más por el protagonismo obligado de la Corte Penal Internacional. Conforme a lo anterior, en el documento se resume:

La violación de la soberanía ecuatoriana por parte del gobierno colombiano en marzo de 2008 elevó a razón de Estado la *Bellum Preventivum*, dio de baja al delito político e incrementó las fisuras en el derecho de asilo. Sin embargo, la exigencia de superar el conflicto social armado por la vía de la negociación política llevó a la aprobación del Marco Jurídico para la Paz y al surgimiento de la Justicia Transicional. En el proceso, y de la mano del Derecho, la Víctima emergió con la fuerza de sujeto político. La vigilancia de la Corte Penal tiene como punto de referencia la Memoria del genocidio judío, Shoah; esta, resultado de la barbarie civilizada de la modernidad, se ha convertido en religión civil cubriendo la conciencia humanitaria de Occidente. (Del Río, 2015).

La justicia transicional se ha abordado desde diferentes ángulos por ello se denomina este barrido “diálogos abiertos” donde confluyen todo tipo de documentos científicos de reflexión, de resultado o de revisión científica frente al tema sugerido o del postconflicto principalmente en revistas de alto nivel como *Scopus*. Lo anterior ha generado una tendencia en la formación de abogados que merece ser reflexionada. En Ramírez & Huertas (2014), se hace una introducción sobre la comisión de la verdad y su papel en los procesos como elementos claves para la implementación:

El esclarecimiento de la verdad histórica es uno de los pilares estructurales de la justicia transicional. En Colombia, la posibilidad de implementar una comisión

de la verdad ha sido objeto de debates tanto entre la doctrina internacional como en el seno de la sociedad civil colombiana considerándose como una verdadera opción para la superación del conflicto armado interno sin que haya llegado a realizarse. Aunque otros mecanismos han sido privilegiados para reconstruir la verdad, en 2012, una modificación de la Constitución ordenó finalmente la creación de una comisión de la verdad. El presente artículo hace un análisis a través de la historia reciente y la experiencia comparada sobre la pertinencia de implementar esta medida en el contexto colombiano. (ACDI Anuario Colombiano de Derecho Internacional, 7, pp. 113-159).

Uprimny (2006) realiza reflexiones sobre la justicia transicional, sus efectos y posibles tensiones conforme a la necesidad de superar etapas de reubicación, adaptación y paso hacia una verdadera transición. No pueden estar aisladas las etapas de avance social con las de la aplicación de la administración de justicia transicional. Plantea tensiones de la siguiente forma:

[...]Las tensiones entre justicia y paz, entonces, deben ser tenidas en cuenta en todo análisis que verse sobre las condiciones de posibilidad de un proceso transicional, pues ignorarlas equivale a desconocer el inmenso peso que tienen las particularidades del contexto político en el éxito o fracaso de un proceso de ese tipo. Por eso, si bien es cierto que a largo plazo una paz democrática durable y verdadera se edifica en forma más sólida sobre

la aplicación de justicia a los crímenes ocurridos, a corto plazo pueden existir tensiones entre las exigencias de la justicia y las dinámicas de la paz, por lo que puede resultar necesario flexibilizar, aunque no anular, ciertos requerimientos de justicia en pro de la consecución de la paz. [...] (p.20).

De la misma forma Ospina (2012). Argumenta en pro de la población afectada de Caldas que ha padecido la violencia directamente y que merece que le satisfaga sus derechos como víctimas.

Otro artículo que permite enriquecer el estado del arte sobre el tema de violencia y postconflicto es el de Gómez (2013), en el que conforme a un enfoque constructivista crítico propone reflexionar sobre la experiencia colombiana que tiene sus propias características y necesita por lo tanto ser considerada como tal y por tanto así lo resume:

[...] En tal sentido, con base en la perspectiva de campos sociales expuesta por Pierre Bourdieu (1992), sostengo que la justicia transicional es un espacio de confrontación y lucha entre sujetos sociales que cuentan con distintos acumulados de poder. Así mismo, me baso en perspectivas críticas en materia de derechos humanos y justicia transicional para resaltar la relevancia de sujetos sociales, como los movimientos sociales y las redes de derechos humanos, en la construcción de una justicia transicional “desde abajo”. (p.1)

En Viaene (2013) se observa la perspectiva comparada con Guatemala, y la consagración de testimonios de víctimas que han padecido el conflicto que acreditan los diferentes paradigmas frente al tema del conflicto tal como se expone: [..]

Mediante el análisis del entendimiento cultural de sobrevivientes indígenas maya q'eqchi' en Guatemala, tanto del conflicto armado como de los conceptos de justicia y reconciliación que son objetivos clave de justicia transicional, este artículo muestra que existen múltiples maneras de entender la justicia, reparación, verdad y reconciliación en procesos de justicia transicional. Estas múltiples maneras de entendimiento, que forman parte del sistema normativo y la cosmovisión indígenas, difieren profundamente de los conceptos del paradigma dominante de justicia transicional. De hecho, se desafía con vehemencia la obligación internacional de juzgar a los perpetradores por graves violaciones de derechos humanos, porque para los indígenas maya q'eqchi' la impunidad –tal cual la define el derecho internacional– no es el fin de la responsabilidad, ni la verdad, la reparación o la reconciliación. Ellos problematizan el credo de académicos y profesionales de justicia transicional, en el sentido de que todas las víctimas desean ver a los responsables de las atrocidades llevados ante los tribunales. Los sobrevivientes q'eqchi' no solo rechazan un procedimiento judicial en los términos de justicia penal ordinaria, sino que además quieren evitarlo, por el miedo a que la lógica interna del cosmos caiga sobre ellos. En

este contexto, entre los q'eqchi' existe con claridad un equivalente cultural de justicia retributivo y restaurativo, que fomenta una justicia transicional holística e integral, que debe ser reconocido. Sin embargo, no se puede negar un riesgo existente, puesto que la historia del conflicto armado en Guatemala ha mostrado un peligro real para la manipulación y politización de elementos de la cultura maya por parte del Ejército, por lo que esta realidad cultural indígena puede ser utilizada para justificar la cultura de impunidad, prevaleciente en Guatemala.

Una visión ampliada de justicia transicional la muestra Aguilar (2013). Planteando preguntas sobre las democracias chilenas, argentinas y españolas:

¿Por qué algunas democracias han avanzado tanto en el esclarecimiento y la persecución judicial de las violaciones de derechos humanos cometidas por las dictaduras precedentes, mientras que otras mantienen vigentes leyes de amnistía que impiden —o, al menos, dificultan— la aprobación de dichas medidas? Nos proponemos demostrar que, durante los procesos de democratización, cuanto más “legal” haya sido la represión dictatorial, y mayor sea la implicación de los jueces en ella, mayor resistencia existirá a la aplicación de políticas de justicia transicional. [...] (p.281)

En cuanto a la producción extranjera, la experiencia española sirve de modelo a tener en cuenta en el proceso del postconflicto

para superar algunas dificultades como la aplicación de las normas penales en forma real y efectiva que mejoren las formas partiendo de experiencias anteriores, tal como Tamarit Sumalla (2012) lo expresa con relación a la experiencia española:

En el artículo se analizan los obstáculos jurídicos a los que ha debido hacer frente la persecución penal, como la prohibición de retroactividad, la prescripción y los efectos de la Ley de amnistía de 1977, y se concluye con una reflexión sobre los límites intrínsecos a la justicia penal y la necesidad de explorar otras medidas propias de la justicia transicional.

Igualmente, hace referencia el mismo autor sobre las características de la justicia transicional:

Para caracterizar la transición española suelen utilizarse expresiones como “olvido” o “reconciliación”. La primera es muy adecuada y, así, se ha señalado con acierto que se trataba de una “transición amnésica”. Sin embargo, la idea de reconciliación debe ser evitada, dado el uso altamente manipulador que se ha efectuado de la retórica de la reconciliación, a no ser que con la misma se quiera meramente expresar la antítesis que algunos han visto entre esta y la justicia.

Otros, Martín Beristain, Páez, Rimé & Kanyangara (2010). Los efectos psicosociales de los rituales de justicia transicional: un análisis colectivo y una revisión de los estudios sobre los

efectos de las Comisiones de Verdad y de los juicios sobre violaciones de los derechos humanos en América Latina, el de Marín (2011). Justicia transicional en tiempos del deber de memoria, complementan las reflexiones sobre justicia transicional que refleja una amplia discusión y poca literatura en artículos de resultado, aunque se apoya en suficiente literatura tal como se evidencia de su resumen.

En De los Ríos Castiblanco, Díaz, Álvarez, Corredor & Coronado (2016). Se hace énfasis en la Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. Lo que traslada al aspecto cultural y social en términos generales que permite construir un contexto para la justicia transicional en forma adecuada. Así mismo en Amaya y otros:

[...] Como se mostró antes, los resultados de los modelos de regresión exponen que no hay diferencias de género en cuanto al apoyo general al proceso de paz. Sin embargo, las mujeres tienden a ser más escépticas frente a la desmovilización definitiva y la reconciliación con los miembros de las FARC, así como desapruaban más la participación política de los desmovilizados de este grupo armado. Estos resultados indican que, en efecto, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, sobre todo en cuanto a sus percepciones sobre el eventual escenario de posconflicto y la participación política de los desmovilizados. (Amaya, Riomalo & Barrios, 2014).

Un documento que apunta en forma concreta al conflicto colombiano que se presenta como actual y etnográfico es el de Caballero-Fula (2016). Acuerdos de La Habana y territorialidad indígena. Una mirada desde el departamento del Cauca que ofrece un panorama de tensión entre las comunidades indígenas y los grupos armados en especial por el aspecto territorial que impone la necesidad de establecer una justicia agraria y rural conforme a la Constitución y en especial al acuerdo de La Habana:

Desde el principio “nada está acordado hasta que todo está acordado”. Al momento, se ha avanzado en la Mesa de La Habana en la resolución de los puntos relacionados con una reforma rural integral, las víctimas, la participación política y la solución al problema de las drogas ilícitas, y se están buscando consensos en los temas de fin del conflicto y mecanismos de refrendación e implementación. (pp.95-102)

De la misma forma Bowen, Fábrega & Medel (2012) en Movimientos sociales rurales y problemática medioambiental: la disputa por la territorialidad desarrolla el discurso del conflicto de la disputa de tierra y el medioambiente que ha sido la característica central de los procesos de colonización y conquista desde el descubrimiento y que a pesar de haber transcurrido mucho tiempo de ello se siguen presentando de la misma forma mediante agudización de problemas sociales:

[...] La emergencia de los nuevos movimientos sociales rurales, se redefine como una disputa por la territorialidad, es decir, la tierra cargada de significado e historia. La reflexión se centrará en los movimientos rurales medioambientales en el marco de conflictos mineros ya que estos vienen justamente a problematizar temáticas referentes al territorio y la identidad. (p.2004-225)

Igualmente, en Spíndola Zago (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera, nos lleva a la discusión importante de tipo socio geográfica que se convierte en lugar fundamental para el ejercicio de poderes políticos culturales de los respectivos territorios y como tal apoya a cualquier investigación:

Descifrar, a partir del enfoque poscolonial, la relación espacio/sujeto dentro de los márgenes de un horizonte interdisciplinario para comprender los principales problemas conceptuales y metodológicos que conlleva el estudio del espacio, nos conduce a un punto particularmente rico: la frontera. Actualmente en boga, este campo de estudio abre los caminos para aclarar la relación existente entre el Estado y el territorio, la nación y la territorialidad, así como el impacto que la frontera, como construcción material, dispositivo simbólico, realidad jurídica y elemento literario, tiene en las nociones identitarias. [...] (p.27-55)

El régimen minero genera un espacio y territorialidad cuando se hace en forma legal, pero cuando no, afecta el medio ambiente y proporciona muchas inequidades. Estudios como el ofrecido por Lopera Mesa (2016), permiten ampliar esta visión de las comunidades mineras que se encuentran incluso en medio del conflicto tal es el caso de Marmato en el que entre otras cosas:

[...] Esta territorialidad vertical ha posibilitado, en contraste, relaciones sociales y productivas algo menos asimétricas, condición que en parte explica que Marmato hasta ahora no se haya visto afectado por los estragos del conflicto armado interno, convirtiéndole en una excepción respecto de otros pueblos mineros de Colombia.

En Tobón (2014) en el que:

[...] Una consideración central en este análisis es que existen diferentes niveles de relación entre la violencia de conflicto y la violencia después del conflicto con algunas formas de violencia completamente relacionadas, otras relacionadas solo parcialmente y otras completamente independientes del conflicto armado. Mientras aspectos generales de condiciones de paz definen la violencia después de conflicto en un sentido débil, legados directos de la guerra definen violencia después del conflicto en un sentido fuerte. El estudio de

caso de Guatemala permite identificar patrones relacionados con cada forma de violencia, en un análisis a nivel sub-nacional. (pp.191-233)

En Calderón Rojas (2016). *Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto*, se consagra un recorrido histórico del mismo y sirve para ubicar al lector en las diferentes etapas que se han presentado, tal como lo ratifica el autor:

Este artículo analiza las etapas en las que se ha desarrollado el conflicto armado colombiano desde una perspectiva teórica la cual establece que un conflicto tiene su propio ciclo de vida, que alcanza un punto máximo e incluso violento, luego disminuye, desaparece y en algunos casos reaparece, siguiendo el enfoque planteado por José M. Tortosa, *El largo camino. De la violencia a la paz. El conflicto en Colombia se ha desarrollado en tres etapas: la inicial, la intermedia y la final, con retos propios en cada una de ellas. Sin embargo, la etapa final conocida como el posconflicto será la más larga, costosa y la que tendrá el mayor número de retos debido a su complejidad.* (pp.227-257)

Por su parte, en Acuña (2014). *Democracia y derechos en el sistema interamericano de derechos humanos*, aclara aspectos relevantes sobre la necesidad de establecer formas de aplicación de justicia democrática y que conlleven al respecto de los derechos humanos:

La vieja discusión acerca de las relaciones entre Constitución y democracia o entre regla de la mayoría y derechos mantiene actualidad en las modernas democracias constitucionales. Esta cuestión se ha comenzado a discutir en un nuevo escenario: el sistema interamericano de derechos humanos. La Corte Interamericana, al resolver diversos casos, ha establecido la relación existente entre democracia y derechos, y de esta forma ha gestado una serie de postulados para el diseño de las democracias constitucionales de la región. [...] (pp.3-23)

Como los procesos que buscan la justicia transicional para lograr la paz llevan la implícita necesidad de establecer obligaciones como las no repeticiones y por tanto para ello es necesario determinar reglas para consagrar la memoria histórica que sirva para reconstruir procesos que deben ser superados, es pertinente en este sentido reforzar este tipo de ideas como las traídas a colación en el artículo de Roldán (2013). El testimonio. Aportes a la construcción de la memoria histórica:

[...]Este trabajo testimonial brinda suficientes elementos para proponer líneas de trabajo en aras de una política psicosocial, con el fin de conjugar la búsqueda de la verdad y la reconstrucción de la memoria colectiva, junto con la atención a las víctimas, la reparación y la reconciliación social en Colombia. (pp.222-226)

Así mismo, en cuanto a la necesidad de crear un garantismo en la rama judicial, se han expresado muchos conceptos e ideas como los de Molinares Hassan (2013). Guerra irregular y Constitución: garantismo judicial de la Corte Constitucional colombiana, que entre otras cosas expresa que:

[...]En los últimos ocho años la garantía judicial de la Constitución se consagró en las Sentencias de Constitucionalidad C 551/2003, C 1040/2005 y C 141/2010. En todas, unido a los argumentos jurídicos derivados del proceso de control, encontramos cómo desde el garantismo judicial se salvaguardaba la democracia constitucional desarticulando la democracia plebiscitaria pregonada desde el gobierno y regulada por el Legislativo e incluso aplaudida por la mayoría de la población. [...] (pp.245-283)

Respecto al conflicto armado se encuentra en Ramos, Duque-Grajales, Rendón, Montoya-Betancur, Baena, Pineda & Tobón (2017). Cambios en el EEG en reposo de participantes en el conflicto armado colombiano con trastorno de personalidad antisocial. La idea de la necesidad del tratamiento a fin de poder restablecer derechos de víctimas seriamente afectadas:

Se encontraron diferencias significativas en los niveles de psicopatía evaluados mediante la PCL-R. Con respecto al análisis de la potencia espectral, se observaron diferencias entre grupos en las ondas alfa-2 y beta, en

regiones frontal y temporal izquierda y temporocentral izquierda respectivamente.

Y en esa misma línea de la salud, se encuentra el artículo de Gómez-Restrepo, Tamayo-Martínez, Buitrago, Guarnizo-Herreño, Garzón-Orjuela, Eslava-Schmalbach & Rincón (2016). Violencia por conflicto armado y prevalencias de trastornos del afecto, ansiedad y problemas mentales en la población adulta colombiana lo que arrojó el siguiente resultado:

Se entrevistó a 10.870 personas, de las que 5.429 no habían cambiado de residencia. El 21,8 % de los municipios sufrían conflicto permanente; el 65,5 %, interrumpido, y solamente el 12,7 % había sido pacificado o no tenía conflicto. La intensidad del conflicto se reportó alta en el 31,8 %. Los municipios violentos presentaban prevalencias más altas de trastornos de ansiedad, depresivos, posible trastorno de estrés postraumático y consumo de cigarrillo. El consumo de alcohol era más frecuente en municipios con menor intensidad del conflicto. (pp.147-153).

Otro diálogo abierto es el que se propone con la conceptualización sobre el perdón en Cortés, Torres, López-López, Pérez y Pineda-Marín (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. Es así como entre algunos conceptos se dice:

[...] Este estudio abre también la posibilidad de nuevas preguntas de investigación, tales como: ¿qué otros conceptos e ideas tiene la gente sobre procesos psicológicos como la justicia, la memoria, la reparación, la verdad?, ¿qué diferencias hay entre estos procesos en víctimas y perpetradores?, ¿cuáles son los tipos de acciones de restauración que pueden incrementar los sentimientos de reparación, y la disminución de los de venganza de las víctimas?, ¿qué tipo de programas de formación o de intervención psicológica y social en procesos de perdón, reconciliación, memoria pueden resultar más reparadores y restauradores para las víctimas y los perpetradores? (pp.19-25)

En Campo-Arias & Herazo (2014). Estigma y salud mental en personas víctimas del conflicto armado interno colombiano en situación de desplazamiento forzado se muestra un panorama de los efectos del conflicto y la necesidad de apoyar los procesos de recuperación de la población afectada:

El estigma afecta a la salud mental no solo porque representa un estresor importante para las personas y los colectivos discriminados, sino también porque da cuenta de las desigualdades e inequidades que se observan en salud. Inicialmente, debido a que las VCAISD no se consideraron como tales, sino responsables de la situación, las desigualdades sociales y económicas que debieron afrontar dieron cuenta parcialmente de la baja categorización o estatus que recibieron, posiblemente por la

deficiente construcción de capital social en el país. Asimismo, las VCAISD sufren de estigma y discriminación intersectorial por otras características como sexo, orientación sexual y origen étnico-racial o por reunir criterios de trastorno mental. (pp.212-217)

Igualmente, se encuentra otro artículo sobre polivictimización, lo que evidencia la persistencia del problema social, así Campo-Arias, Sanabria, Ospino, Guerra & Caamaño (2016). Polivictimización por el conflicto armado y sufrimiento emocional en el departamento del Magdalena, Colombia, que evidencia: “La polivictimización incrementa el sufrimiento emocional más que la victimización por un único evento en personas víctimas del conflicto armado en esta región colombiana. Es necesario investigar más en esta área”.

El proceso de victimización también ha tocado a los niños, es así como se registran estudios que lo confirman como el de Márquez, Sañudo & Garzón (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia donde se dan algunas recomendaciones frente el asunto:

[...]En concreto consideramos que es necesario contemplar lo siguiente: 1) conocer y comprender la situación de desplazamiento forzado y los significados que se construyen sobre la población víctima de esta problemática social en el escenario escolar; 2) planear y promover un proceso de ambientación escolar que favorezca relaciones e interacciones positivas entre los

actores escolares; 3) reconocer el contexto histórico y social del escenario escolar y comunitario; 4) identificar recursos escolares, redes y prácticas cotidianas que puedan favorecer la convivencia y la adaptación de población víctima de violencia política; 5) actuar sobre elementos pedagógicos y didácticos; y 6) reflexionar sobre tiempos, momentos escolares y procesos que se desarrollen dentro del escenario escolar. (pp.12-31)

También con relación a los aspectos de relaciones y empatías sociales, se tiene estudio de Pineda, Aguirre-Acevedo, Trujillo, Valencia, Pareja, Tobón y Ibáñez (2013). Dimensiones de la empatía en excombatientes del conflicto armado colombiano utilizando una escala estandarizada, en el que se muestran resultados:

Un primer AFE obtuvo 9 factores ($KMO = 0,74$ y $54,7\%$ de varianza, consistencia interna $[CI]: 0,22-0,63$). Un segundo AFE con 20 ítems con cargas superiores a $0,4$ mostró una estructura de 6 factores ($KMO = 0,70$, $50,3\%$ de varianza; $CI: 0,37-0,63$). Un tercer AFE forzó las 4 dimensiones originales ($KMO = 0,74$, varianza $33,77\%$ y $CI: 0,44-0,77$). El AFC mostró índices de bondad de ajuste adecuados para los 3 modelos. El de 4 factores obtuvo los más bajos, y el de 6 factores, los más altos. El modelo de 4 factores obtuvo la mejor CI.

El tema de la biopolítica, está de moda en cuanto permite dar una visión biológica de los actores del conflicto. De esta forma, estudios como el de Pérez (2016). Psiquiatría y bioplástica en el

escenario de la guerra: comprender el conflicto para construir el post conflicto:

[...] el papel de las relaciones de poder en la dinámica de las poblaciones, en especial aquellas que han crecido en circunstancias de vulnerabilidad y violencia. Evidenciando cómo la psiquiatría se enfrenta a los elementos planteados por la biopolítica, siendo necesario su comprensión para poder modificar los esquemas de comportamiento tan arraigados y que han contribuido a establecer los patrones de comportamiento que llevan al mantenimiento de la violencia y de la guerra misma.

Con una visión internacional, se encuentra artículo de Cantor & Trimiño Mora (2015). ¿Una solución simple para los refugiados que huyen de la guerra? La definición ampliada de América Latina y su relación con el derecho internacional humanitario. En este sentido afirma:

las contribuciones a este volumen que se refieran al fortalecimiento de la protección de los refugiados a través del recurso al DIH parecieran propensas a recibir una cálida bienvenida en esta región, en particular como medio para promover la interpretación progresiva de esta Declaración en su aplicación a las personas que huyen del conflicto armado y la violencia generalizada asociada. (pp.165-194)

El tema de la libertad, se muestra de diferentes formas, entre tantas la que plantea un estudio de Molinares Hassan (2016). Hace referencia a los avances de un proceso:

El derecho a la libertad y seguridad personal en Colombia no hace parte de derechos consolidados, en razón a que en este país subsiste un conflicto armado interno con particularidades que lo obligan a caracterizar como una guerra irregular en la que la vida y la libertad de las personas se ven en riesgo habitual.

En este escenario, desde su creación, la Corte Constitucional de este país ha dado cuenta de un proceso de protección garantista del derecho a la libertad y seguridad personal a través de la expedición de precedentes tanto en materia de protección de derechos como en materia de revisiones de constitucionalidad de leyes, dando cuenta de una mixtura de los dos clásicos modelos en torno a la supremacía constitucional. (pp.65-102)

Todos, estos artículos nos otorgan un panorama general sobre la temática en la que se va a profundizar y lo que nos permite afirmar que, sobre el tema elegido de estrategias jurídicas y políticas municipales para la reparación integral, no se ha encontrado artículo debidamente publicado en revista indexada de alto nivel como Scopus y ScienceDirect, conforme a criterios de búsqueda como postconflicto, justicia transicional, acuerdos de paz, territorialidad especialmente. Anotando finalmente que sobre la temática en concreto de estrategias jurídicas y políticas no existe ningún resultado de producción científica.

PRINCIPALES HALLAZGOS

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN	ARTÍCULO DE RESULTADO
<p>Al analizar el devenir histórico de la ruralidad colombiana, cuestionar las políticas instauradas desde el periodo colonial y durante todo el periodo republicano, teniendo en consideración el elemento trasversal del conflicto armado, social y político, se comprende la importancia de dos reivindicaciones del campesinado como clase social: la propiedad de la tierra y la participación política” (Uribe-Muñoz)</p>	<p>Este artículo propone asumir la construcción de paz intrínsecamente relacionada con la constitución de un sujeto político y el fortalecimiento del ejercicio ciudadano de los actores (Grajales, Ospina, Suárez, Meléndez, Beltrán 2015)</p>
<p>“Los trabajos de grado son la principal fuente de experiencias nacionales, aunque pocos están publicados; son escasos los trabajos con población victimaria (desmovilizados, desvinculados); cobra relevancia el sector rural como escenario típico del conflicto armado y contexto expulsor; se han introducido frecuentes categorías conceptuales y prácticas al quehacer” (Peñas-Felizzola, Gómez-Galindo y Parra-Esquivel, 2015).</p>	<p>Evidenciando cómo la psiquiatría se enfrenta a los elementos planteados por la biopolítica, siendo necesario su comprensión para poder modificar los esquemas de comportamiento tan arraigados y que han contribuido a establecer los patrones de comportamiento que llevan al mantenimiento de la violencia y de la guerra misma (Pérez, 2016).</p>
<p>En este escenario, desde su creación, la Corte Constitucional de este país ha dado cuenta de un proceso de protección garantista del derecho a la libertad y seguridad personal a través de la expedición de precedentes tanto en materia de protección de derechos como en materia de revisiones de constitucionalidad de leyes, dando cuenta de una mixtura de los dos clásicos modelos en torno a la supremacía constitucional (Molinarés Hassan, 2016).</p>	<p>En concreto consideramos que es necesario contemplar lo siguiente: 1) conocer y comprender la situación de desplazamiento forzado y los significados que se construyen sobre la población víctima de esta problemática social en el escenario escolar; 2) planear y promover un proceso de ambientación escolar que favorezca relaciones e interacciones positivas entre los actores escolares; 3) reconocer el contexto histórico y social del escenario escolar y comunitario; 4) identificar recursos escolares, redes y prácticas cotidianas que puedan favorecer la convivencia y la adaptación de población víctima de violencia política; 5) actuar sobre elementos pedagógicos y didácticos; y 6) reflexionar sobre tiempos, momentos escolares y procesos que se desarrollen dentro del escenario escolar. Márquez, Sañudo y Garzón (2014).</p>

<p>Ciertamente, la distancia entre las herramientas jurídicas desplegadas en Colombia y la transición social del posconflicto es notable. La construcción de la paz es una tarea multifacética, y abarca una amplia gama de programas de derechos políticos, de desarrollo, humanitarios y sociales destinados a prevenir el brote, la recurrencia o la continuación del conflicto armado. La “consolidación de la paz sostenible” requiere de la “paz negativa”, como ausencia de violencia física, y de la creación de “paz positiva”, que puede ser garantizada con justicia social, justicia socioeconómica y política y con el Estado de Derecho (Lamborune, 2009: 7)44. (Sarmiento, 2016).</p>	<p>El estigma afecta a la salud mental no solo porque representa un estresor importante para las personas y los colectivos discriminados, sino también porque da cuenta de las desigualdades e inequidades que se observan en salud. Inicialmente, debido a que las VCAISD no se consideraron como tales, sino responsables de la situación, las desigualdades sociales y económicas que debieron afrontar dieron cuenta parcialmente de la baja categorización o estatus que recibieron, posiblemente por la deficiente construcción de capital social en el país. Asimismo, las VCAISD sufren de estigma y discriminación interseccional por otras características como sexo, orientación sexual y origen étnico-racial o por reunir criterios de trastorno mental (Campo-Arias & Herazo, 2014).</p>
<p>La vieja discusión acerca de las relaciones entre Constitución y democracia o entre regla de la mayoría y derechos mantiene actualidad en las modernas democracias constitucionales. Esta cuestión se ha comenzado a discutir en un nuevo escenario: el sistema interamericano de derechos humanos. La Corte Interamericana, al resolver diversos casos, ha establecido la relación existente entre democracia y derechos, y de esta forma ha gestado una serie de postulados para el diseño de las democracias constitucionales de la región. Los casos referidos a leyes de amnistía y su inconventionalidad han permitido a la Corte establecer los estándares acerca de los límites que las mayorías deben respetar sobre cómo lidiar con los crímenes de lesa humanidad</p>	<p>Se entrevistó a 10.870 personas, de las que 5.429 no habían cambiado de residencia. El 21,8 % de los municipios sufrían conflicto permanente; el 65,5 %, interrumpido, y solamente el 12,7 % había sido pacificado o no tenía conflicto. La intensidad del conflicto se reportó alta en el 31,8 %. Los municipios violentos presentaban prevalencias más altas de trastornos de ansiedad, depresivos, posible trastorno de estrés postraumático y consumo de cigarrillo. El consumo de alcohol era más frecuente en municipios con menor intensidad del conflicto (Gómez-Restrepo, Tamayo-Martínez, Buitrago, Guarnizo-Herreño, Garzón-Orjuela, Eslava-Schmalbach, y Rincón, 2016)</p>
<p>Lo clave del testimonio es reconocer la dignidad de la persona y, de esa manera, desde la memoria individual reconstruir la memoria colectiva. Este trabajo testimonial brinda suficientes elementos para proponer líneas de trabajo en aras de una política psicosocial, con el fin de conjugar la búsqueda de la verdad y la reconstrucción de la memoria colectiva, junto con la atención a las víctimas, la reparación y la reconciliación social en Colombia (Acuña, 2014).</p>	<p>Como se mostró antes, los resultados de los modelos de regresión exponen que no hay diferencias de género en cuanto al apoyo general al proceso de paz. Sin embargo, las mujeres tienden a ser más escépticas frente a la desmovilización definitiva y la reconciliación con los miembros de las FARC, así como desaprueban más la participación política de los desmovilizados de este grupo armado. Estos resultados indican que, en efecto, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, sobre todo en cuanto a sus percepciones sobre el eventual escenario de posconflicto y la participación política de los desmovilizados. (Amaya, Riomalo & Barrios, 2014).</p>

<p>Este artículo examina los efectos de la participación en rituales de justicia transicional, como los juicios sobre violaciones de derechos humanos y las Comisiones de Verdad. Estos mecanismos se han desarrollado para afrontar las violaciones masivas de derechos humanos en contextos de superación de conflictos y dictaduras. Los juicios sobre violaciones de derechos humanos y las Comisiones de Verdad tienen objetivos instrumentales de justicia distributiva, aunque dado su fuerte carácter simbólico actúan como rituales, ayudando a lograr la reconciliación y la reconstrucción de las normas sociales. (Calderón Rojas, 2016).</p>	<p>La emergencia de los nuevos movimientos sociales rurales, se redefine como una disputa por la territorialidad, es decir, la tierra cargada de significado e historia. La reflexión se centrará en los movimientos rurales medioambientales en el marco de conflictos mineros ya que estos vienen justamente a problematizar temáticas referentes al territorio y la identidad Bowen, Fábrega y Medel (2012)</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los criterios de búsqueda del postconflicto, nos arrojan una amplia literatura de artículos de reflexión en revistas científicas indexadas, pero ninguno de resultado.

Frente al criterio de búsqueda de justicia transicional, se arroja iguales resultados y algunos artículos de resultado, mientras que conforme al criterio de la territorialidad se muestra una breve literatura de artículos de reflexión. La que se muestra un tanto amplia es la adquirida conforme al criterio de búsqueda de salud mental en la cual se hallan varios de resultado que permiten apoyar la investigación en curso.

A nivel nacional en la Universidad Cooperativa se pueden identificar algunas investigaciones de pregrado que apuntan al tema de la paz y el postconflicto en forma directa e indirecta que marcan una fuerte tendencia jurídica hacia el estudio de este fenómeno.

Todas la investigaciones revisadas y aplicables al caso problema y tema de investigación de las estrategias jurídicas y políticas aportan de manera indirecta al proceso de investigación, pero necesitan una complementación conforme a nuevas revisiones sobre documentos *en situ* del orden municipal o regional que permitan ampliar el análisis del discurso y el logro de los objetivos específicos y general. Se pueden verificar algunos hallazgos en cuadro sinóptico que se agrega.

Se concluye que la aplicación de instrumentos como las entrevistas a población del conflicto armado que se hayan en el registro de la unidad de víctimas deberá proporcionar elementos que ayudarán a verificar la forma de implementación de las políticas públicas en derechos humanos en el municipio de Montería y que sin duda el tema del postconflicto y la justicia transicional abre los diálogos hacia una nueva tendencia del derecho que las universidades no pueden evadir sino que deben promover su estudio para actualizar los procesos de la educación a las nuevas tendencias del derecho transaccional y transformacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, J. M. (2014). Democracia y derechos en el sistema interamericano de derechos humanos. *Cuestiones constitucionales*, (30), 3-23.
- Aguilar, P. (2013). Jueces, represión y justicia transicional en España, Chile y Argentina. *Revista Internacional de Sociología*, 71(2), 281-308.

Amaya, M. C. A., Riomalo, A. M. O., y Barrios, S. P. (2014). Análisis de las percepciones de los colombianos sobre el proceso de paz y el posconflicto desde una perspectiva de género. *Colombia Internacional*, (80), 220-233.

Ávila, J. T. (2016). el constitucionalismo, transición política y justicia transicional/constitutionalism, political transition and transitional justice. *Análisis Político*, 29(88), 126. Disponible 19-05-2017 en: <https://doi.org/10.15446/anpol.v29n88.63882>

Bowen, S., Fábrega, F., y Medel, R. (2012). Movimientos sociales rurales y problemática medioambiental: la disputa por la territorialidad. *Psicoperspectivas*, 11(1), 204-225.

Caballero-Fula, H. (2016). Acuerdos de La Habana y territorialidad indígena. Una mirada desde el departamento del Cauca. *Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 95-102.

Calderón Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257.

Campo-Arias, A., y Herazo, E. (2014). Estigma y salud mental en personas víctimas del conflicto armado interno colombiano en situación de desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(4), 212-217.

Campo-Arias, A., Sanabria, A. R., Ospino, A., Guerra, V. M., & Caamaño, B. H. (2016). Polivictimización por el conflicto armado y sufrimiento emocional en el departamento del Magdalena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.

Cantor, D. J., & Trimiño Mora, D. (2015). ¿Una solución simple para los refugiados que huyen de la guerra? La definición ampliada de América Latina y su relación con el derecho internacional humanitario. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 15, 165-194.

Consejo de Derechos Humanos. (15 de 03 de 2016). <http://www.hchr.org.co>. (A/HRC/31/3/Add.2, Ed.) Recuperado el 06 de 05 de 2017, de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe_anual_2015.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). Seguimiento de recomendaciones formuladas por la CIDH en sus informes de país o temáticos. Anual., San José de Costa Rica. Recuperado el 18 de 05 de 2017, de <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2015/doc-es/informeanual2015-cap5-colombia-es.pdf>

Cortés, Á., Torres, A., López-López, W., Pérez, D., & Pineda-Marín, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial intervention*, 25(1), 19-25.

De los Ríos Castiblanco, J. C., Díaz, L. S., Álvarez, I. V., Corredor, O., & Coronado, A. M. J. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1).

Del Río, C. T. (2015). Shoah, corte penal y justicia transicional. Colombia ante el delito político y el asilo/shoah, criminal court and transitional justice: colombia regarding political crime and asylum. *Análisis Político*, 28(84), 186.

Felizzola, O. L. P., Galindo, A. M. G., y Esquivel, E. I. P. (2015). Participación de terapia ocupacional en contextos de conflicto armado y postconflicto. *Revista de Salud Pública= Journal of Public Health*, 17(4), 612.

Grajales, C. V. E., Ospina, J. B., Suárez, N. A. M., Meléndez, L. G., & Beltrán, L. A. C. (2016). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 159-187. Disponible 17-05-2017 en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos_admon/article/view/15204

Gómez-Restrepo, C., Tamayo-Martínez, N., Buitrago, G., Guarnizo-Herreño, C. C., Garzón-Orjuela, N., Eslava-Schmalbach, J., ... & Rincón, C. J. (2016). Violencia por conflicto armado y prevalencias de trastornos del afecto, ansiedad y problemas mentales en la población adulta colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, 147-153.

Gómez-Restrepo, C. (Abril de 2003). El Posconflicto en Colombia: Desafío para la Psiquiatría. (rev.colomb.psiquiatr., Ed.) *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2). Recuperado el 08 de 05 de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502003000200001&script=sci_arttext&tlng=pt

Gómez, I. (2013). Justicia transicional “desde abajo”: Un marco teórico constructivista crítico para el análisis de la experiencia colombiana.

- Gutiérrez Ramírez, L. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2013). Una comisión de la verdad en el modelo colombiano de justicia transicional: aproximación a través de la historia reciente y la experiencia comparada. *Jurídicas*, 10(2), 40-60.
- Holguín, C., Jair, N. & Molina Hincapié, S. (2016). Modelos argumentativos y sentido de justicia transicional en Colombia en la Sentencia C-579 de 2013. *Ius et Praxis*, 22(2), 513-528.
- Lopera Mesa, G. P. (2016). 'La Parte Alta del Cerro es para los Pequeños Mineros'. Sobre la Vigencia del Régimen Minero Especial para Marmato y su Influencia en la Construcción de Territorialidad ('The Top of the Hill is for Small Miners'. On the Validity of the Special Regime for Marmato Mining and its Influence on the Construction of Territoriality).
- Marín, J. J. (2011). Justicia transicional en tiempos del deber de memoria. *Revista de Estudios Sociales/Journal of Social Studies*, (39), 158-163.
- Martín Beristain, C., Páez, D., Rimé, B., y Kanyangara, P. (2010). Los efectos psicosociales de los rituales de justicia transicional: un análisis colectivo y una revisión de los estudios sobre los efectos de las Comisiones de Verdad y de los juicios sobre violaciones de los derechos humanos en América Latina. *Revista de Psicología Social*, 25(1), 47-60.
- Márquez, Á. V. V., Sañudo, J. E. P., y Garzón, L. P. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31.

- Melamed Visbal, J. (2017). Diferencias entre el modelo de justicia transicional aplicable a las FARC-EP y el aplicado a las Autodefensas Unidas de Colombia. *Izquierdas*, (32), 151-171.
- Mocoroa, J. M. (2014). Corte Interamericana de Derechos Humanos y Justicia Transicional: algunas inquietudes a partir de «Gelman». *El juzgamiento de los delitos de lesa humanidad en la Argentina postdictatorial*, 169.
- Molinares Hassan, V. (2013). Guerra irregular y Constitución: garantismo judicial de la Corte Constitucional colombiana. *Cuestiones constitucionales*, (29), 245-283.
- Nussio, E. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes: políticas y actores del postconflicto. *Colombia internacional*, (77), 8-16.
- Organización de las Naciones Unidas. (07 de 06 de 2015). <http://www.hchr.org.co/publico>. (ONU, Ed.) Recuperado el 03 de 05 de 2017, de http://www.hchr.org.co/publico/pronunciamientos/ponencias/Presentation_Cartagena_THowland.pdf
- Ospina, J. F. O. (2012). la satisfacción de los derechos de la población en situación de desplazamiento por la violencia en el departamento de Caldas. un argumento de (im) procedencia de la justicia. *jurídicas*, 124.
- Palacio Baena, L. G. (2015). Preparándonos para el postconflicto: rol de la Universidad en la transformación del campo. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 28(2), 107-108.

disponible 17-05-2017 en: <https://bbibliograficas.ucc.edu.co:2689/record/display.uri?eid=2-s2.0-84877779045&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=postconflicto&st2=&sid=B16095040C87065DB1EDB99AAA0CED32.wsnAw8kcdt7IPYLOOV48gA%3a530&sot=b&sdt=b&sl=28&s=TITLE-ABS-KEY%28postconflicto%29&relpos=6&citeCnt=0&searchTerm=#>

Pérez, P. A. C. (2016). Psiquiatría y biopolítica en el escenario de la guerra: comprender el conflicto para construir el post conflicto. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(4), 262-267.

Pineda, D. A., Aguirre-Acevedo, D. C., Trujillo, N., Valencia, A. M., Pareja, Á., Tobón, C., ... y Ibáñez, A. (2013). Dimensiones de la empatía en excombatientes del conflicto armado colombiano utilizando una escala estandarizada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 9-28.

Ramírez, M. F. Q., & Huertas, R. D. P. P. (2014). La dimensión normativa de la justicia transicional, el Sistema Interamericano y la negociación con los grupos armados en Colombia. *ACDI-Anuario Colombiano de Derecho Internacional*, (7), 113-159.

Ramos, C., Duque-Grajales, J., Rendón, J., Montoya-Betancur, A., Baena, A., Pineda, D., y Tobón, C. (2017). Cambios en el EEG en reposo de exparticipantes en el conflicto armado colombiano con trastorno de personalidad antisocial. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.

Roldán, I. (2013). El testimonio. Aportes a la construcción de la memoria histórica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 222-226.

- Rúa Delgado, C. F. (2016). La justicia anamnética como construcción complementaria del paradigma de justicia transicional: Una mirada desde el caso colombiano. *Ius et Praxis*, 22(1), 455-492.
- Sarmiento, J. P. E. (2016). Justicia transicional sin transición: El caso de la masacre de Nueva Venecia */Transitional justice without transition. the case of the slaughter of nueva venecia. *Co-Herencia*, 13(24), 181-211. doi:<http://dx.doi.org/10.17230/co-herencia.13.24.7>
- Spíndola Zago, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(228), 27-56.
- Tamarit Sumalla, J. (2012). Los límites de la justicia transicional penal: la experiencia del caso español. *Política criminal*, 7(13), 74-93.
- Tobar, C. A. T., y Franco, C. A. L. (2015). Editorial: Ciudad y hábitat en el postconflicto en Colombia y el mundo. *Bitácora Urbano-Territorial*, 1(25), 13.
- Tobón, K. A. (2014). Analizando la violencia después del conflicto: el caso de Guatemala en un estudio sub-nacional. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(220), 191-233.
- Ugarriza, J. E. (2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos*/The Political Dimension of Post-Conflict: Conceptual Debates and Empirical Advances. *Colombia internacional*, (77), 141.

Disponible 17-05-2017 en: <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/Experimentos-sobre-reconciliacion-politica-en-olo/documentos/ugarriza/2013-Retos-politicos-postconflicto/>

Uprimny, R. (2006). ¿Justicia transicional sin transición?: verdad, justicia y reparación para Colombia (No. 1). Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.

Uribe-Muñoz, A. (2016). Luchas por el territorio y la participación política: retos del postconflicto. *Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 29-36.

Viaene, L. (2013). La relevancia local de procesos de justicia transicional. Voces de sobrevivientes indígenas sobre justicia y reconciliación en Guatemala posconflicto. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, (16), 85.

Vecchioli, V. (2013). Por una aproximación política a la justicia transicional: creación, circulación y usos de la categoría víctima en los dispositivos de justicia transicional en la Argentina. *Revista Jurídicas*, 10(2).

Visbal, J. (06 de 01 de 2017). Diferencias entre el modelo de justicia transicional aplicable a las. (Izquierda, Ed.) *Izquierdas*(33), 151-171. Recuperado el 17 de 05 de 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/n32/0718-5049-izquierdas-32-00151.pdf>

FORMATOS BIBLIOGRÁFICOS ELECTRÓNICOS (APA):

Torres-Tovar, C. A. (2015). Ciudad y hábitat en el postconflicto en Colombia y el mundo. *Bitácora Urbano Territorial*, 25(1), 7-9. <https://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v1n25.53175>

Torres Del Río, César. (2015). Shoah, corte penal y justicia transicional. Colombia ante el delito político y el asilo: colombia regarding political crime and asylum. *Análisis Político*, 28(84), 186-206. <https://dx.doi.org/10.15446/anpol.v28n84.54646>

Cómo citar este capítulo:

Negrete Doria, E. F. y Negrete Sepúlveda, A. M. (2019). Diálogos abiertos sobre postconflicto y justicia transicional en Colombia. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.361-407) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

C A P Í T U L O X I V

Los MASC en la formación del abogado y la accesibilidad a la justicia: hacia una cultura de paz en Colombia

Gladis Isabel Ruiz Gómez

INTRODUCCIÓN

En este capítulo es necesario explicar que los diversos MASC, son desconocidos por la ciudadanía, se dirigen normalmente a la aplicación de la justicia tradicional. Son reconocidos jurídicamente por el Estado colombiano, en un proceso recién iniciado y en estado embrionario. Se han desarrollado como una alternativa objetiva, rigurosa para descongestionar el sistema judicial, como forma de participación e invitación de los ciudadanos colombianos para resolver disputas entre ellos. En este sentido, resalta el aspecto democrático de estos mecanismos alternativos, pues ofrecen la oportunidad de injerencia a las comunidades en el ámbito de la función judicial (Zapata, 2012).

* Capítulo derivado de la tesis doctoral "Conciliación, diálogo y justicia como política social en el marco de la cultura de paz de cara al posconflicto colombiano".

En una Colombia del Post conflicto los MASC son una vía alterna para la solución de inconvenientes en las comunidades que así lo deseen, con gran importancia para el acrecentamiento y la ejecución de la Cultura de la Paz tanto en las zonas urbanas como en las veredas y en las regiones más alejadas. Para Gorjón y Rivera (2014) son de suma importancia pues presentan un valor intangible en una teoría según la cual se busca traducir los principios y rasgos distintivos de cada uno de los MASC tratados anteriormente como características, en valores; ello significa la traducción del intangible en un valor positivo que la sociedad conciba fácil, práctica y conceptualmente para su aplicación con sencillez.

El desarrollo de los MASC por ejemplo en México al igual que en Colombia es muy importante porque ha aumentado el número de leyes que incorporan los mecanismos y su difusión a través de los gobiernos municipales en sus funciones sociales, las plazas laborales de mediadores, siendo ahora el conciliador, los conciliadores en equidad, los jueces de paz y árbitros entre otros, necesarios para descongestionar los procesos judiciales, como apoyo para facilitar la prestación de dicho servicio.

PILARES DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

El sistema judicial colombiano es complejo y un análisis de todos los elementos que lo componen sería realizar otra investigación. En este aparte el estudio se orientó en la justicia alterna, sobre todo desde el punto de vista de los MASC. Así, se dejaron de lado otros componentes como la prevención de

los conflictos, el sistema penitenciario y carcelario, la justicia penal militar, y otras manifestaciones sociales, como la justicia por propia mano y la que han administrado ciertos grupos al margen de la ley, entre otras.

Todo Estado de derecho democrata tiene pues un pilar fundamental y es el derecho de accesibilidad a la justicia por lo que, es necesaria su administración para proporcionar a las poblaciones herramientas de protección segura de sus derechos y en la solución de controversias de preeminencia legal mediante arbitrios jurídicos alcanzables y como corresponde.

De esta manera, la gestión judicial, es una ocupación pública derivada de la soberanía de la nación, esto supone el ejercicio en un estado de derecho, de la jurisdicción o de la función jurisdiccional como contribución a la consecución de la paz social en escenarios de controversia jurídicas entre las partes, con la Ley como esencia constitucional de cumplimiento. Es interesante resaltar, que la función soberana implica la participación de múltiples factores para su ejercicio, procesos regulados por ley, medios materiales y recursos humanos, al igual que órganos públicos (Guías Jurídicas, 2008).

Es necesario señalar, como parte de la rama judicial, se debe tener presente que la Constitución de 1991 creó la Fiscalía General de la Nación para las investigaciones de transgresiones a la ley y de imputar a los supuestos trasgresores ante las instancias judiciales correspondientes. Y con miras a lograr la autonomía de la rama judicial, se creó el Consejo Superior de la Judicatura con dos salas; la administrativa y la disciplinaria.

Con respecto a lo antes presentado, señala Serrano (2011) que la estructura de la gestión de justicia, de acuerdo a la CPC (1991) la rama judicial dividida en 1. Justicia Formal, 2. Jurisdicciones Especiales: Jurisdicción de Paz y Jurisdicción Indígena, 3. MASC, de acuerdo a la Ley 446 de 1998 y su Decreto Reglamentario 1818/98 titulado como; “Estatuto de los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos”. Divididos además en Autocompositivos y hetero-compositivos de acuerdo a la facultad de las partes de participar activamente.

Estos MASC, ya han sido expuestos anteriormente en el capítulo número 5 de esta investigación, se dividen en autocompositivos o de autogestión: Mediación, Conciliación y Transacción. Y hetero-compositivos: Amigable Composición y Arbitraje, debido a la potestad que tienen las partes de participar diligentemente en la resolución dinámica del problema. En los primeros, la solución depende de los involucrados, los cuales cuentan con la colaboración de terceros. Si el desacuerdo es tramitado por un intermediario a quienes las partes implicadas en la polémica autorizan formalmente para que intervengan en la misma, esta modalidad es hetero-compositivos.

MASC AUTOCOMPOSITIVOS: MEDIACIÓN, CONCILIACIÓN Y TRANSACCIÓN

Mediación: La mediación es un mecanismo de comunicación para la solución de contradicciones y con miras a lograr la tranquilidad social, teniendo una relevancia progresiva en el sistema penal y carcelario del país. Está junto a la justicia

restaurativa; son mecanismos alternos que requiere la sociedad colombiana para salir de un sistema penal altamente congestionado (Mazo Álvarez, 2013).

Conciliación: Se emplea para solucionar los conflictos que tienen los ciudadanos colombianos, sin acudir a procesos largos y costosos, a la vez que restablece las relaciones dañadas por los hechos que los enfrentan y permite generar espacios de confianza y construcción de buenas relaciones en las comunidades. (Aspecto desarrollado ampliamente en el capítulo número 5 de esta investigación).

Estos pilares de la justicia alterna, igualmente, se pueden crear según el artículo 8 de los EMASC, (1998). Las personas jurídicas y las entidades públicas pueden crear centros de conciliación, anterior permisión del Ministerio de Justicia y del Derecho. Las entidades públicas no podrán conocer de asuntos de lo contencioso administrativo y sus actividades serán gratis. Esta es una manera de promover su implementación y desarrollo.

Transacción: La transacción, es una figura en la que únicamente intervienen las partes y entre ellas exclusivamente le dan solución al conflicto (Ospina Grisales, 2017).

MASC HETEROCOMPOSITIVOS: AMIGABLE COMPOSICIÓN Y ARBITRAJE

La Ley 1563 de 2012 en el artículo 59 puntualiza a la amigable composición como un MASC, a través de este, dos o más personas, un particular y una o más organismos públicos, o

quien ejerza servicios administrativos, facultan a un intermediario, llamado amigable componedor, la función de precisar, con fuerza de obligatoriedad para los querellantes, una alteración contractual de autónoma cualidad.

Sus características de acuerdo al Ministerio de Justicia y derecho (2018) son las siguientes: Los intervinientes facultan a un intermediario para que resuelva las diferencias. Se deben remunerar los pagos y costas del tercero, este puede ser un ciudadano cualquiera, no necesariamente tiene que ser abogado.

En lo concerniente, al arbitramento este es una herramienta jurídica a través de la cual los involucrados en la divergencia la someten a un fallo de un tercero acatando las decisiones. No todos los casos se pueden llevar a arbitraje, tal es el caso relacionado con el estado civil de los ciudadanos, proceso a carácter transitorio (Sentencia C-242 de 1997 Corte Constitucional). El laudo arbitral es el dictamen que emite el tribunal de arbitraje y este ha de ser en derecho, en equidad o técnica.

Según, el Ministerio de justicia y Derecho (2018) el arbitraje es costoso puesto que, se tiene que cancelar honorarios y gastos del Tribunal de Arbitramento, para seguir adelante con el trámite. Es especial, debido a que las partes a través de un convenio arbitral deciden exonerar a la justicia ordinaria permanente para que su controversia sea resuelta por particulares (árbitros).

Por su parte García (2016) afirma que hay un orden jurisdiccional categórico, además existen dos jurisdicciones especiales la de los indígenas y la de la jurisdicción de los jueces de paz. La Jurisdicción de los jueces de paz, la Ley 497 de 1999 presenta en su artículo N° 8 el objeto de la Jurisdicción de paz, indicando que el mismo es el logro de la resolución pacífica de las divergencias grupales o individuales que por voluntad son de su conocimiento debiendo esta administrar la justicia con equidad, de acuerdo a los parámetros de justicia propia de la comunidad. El encargado de aplicarla por supuesto, es el Juez de paz, definidos en la misma Ley en su artículo N° 114 como particulares que administran justicia en equidad de acuerdo a la Constitución y esta ley.

- De acuerdo a la Sentencia C-463/14, de la Corte Constitucional colombiana; las Colectividades originarias-Sujetos de derechos primordiales no son asimilables a los derechos colectivos de otros grupos humanos, los cuales están amparados por los siguientes artículos del CPC (1991) el número tres que se refiere a que “La soberanía reside exclusivamente en el pueblo”, el artículo 13, todas las personas nacen libres y son iguales ante la ley y el artículo 246:” Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial. Es de resaltar que para los pueblos originarios implica un importante avance dentro de sus procesos, lo establecido en la Carta Constitucional de 1991, es el respeto hacia la pluralidad jurídica.

- En lo concerniente a la Jurisdicción de los jueces de paz. La Ley 497 de 1999 presenta en su artículo N° 8 el objeto de la Jurisdicción de paz, indicando que el mismo es lograr la solución pacifista de las controversias de la comunidad que la llevan por voluntad a ella, debiendo esta administrar justicia con equidad, conforme a los criterios de justicia comunitaria. El encargado de aplicarla por supuesto, es el Juez de paz, definidos en la misma Ley en su artículo N° 114 como un particular que administra justicia en equidad en concordancia con la CPC (1991) y esta ley.

Finalmente, en la República de Colombia, la Ley 975 de Justicia y Paz del año 2005 desplegó la oportunidad de repensar la justicia restaurativa como MASC y no como análoga al paradigma de justicia retributiva que se asume en Colombia, concediendo una situación distinta a los perjudicados, a tal fin, se promulgó dicha Ley: Establecida parcialmente por los Decretos Nacionales 4760 de 2005, 690, 2898 y 3391 de 2006, Reglamentada por el Decreto Nacional 3011 de 2013. De allí, se dictaminan orientaciones para la reintegración de integrantes de grupos alzados en armas constituidos ilegalmente, para que favorezcan efectivamente a la obtención de la paz ciudadana y se decretaron otras ordenaciones para convenios benéficos y humanitarios.

GARANTÍA DEL ACCESO A LA JUSTICIA

En cuanto a la Garantía del acceso a la justicia, es de resaltar que en Colombia al igual que en varios países del mundo, se

señala la existencia del fenómeno de la crisis de los sistemas judiciales desde los años ochenta con causales diferentes, lo cual motivó la búsqueda de soluciones para subsanar así, la incapacidad del país para enfrentar la demanda permanente de justicia. Hay que hacer notar lo señalado por Lopera (2011) en relación a la situación en Colombia; la violencia surgida por los grupos alzados en armas, la criminalidad doméstica, el fleteo y el exterminio gota a gota de los administradores de justicia complejizaban el contexto judicial colombiano.

El Ministerio de Justicia realizó la Gran Encuesta de Necesidades Jurídicas Insatisfechas –GENJI- de cobertura nacional, que contiene resultados diferenciados por tipo de población: (i) general, (ii) en condición de discapacidad y (iii) en pobreza extrema. La data arrojó que dos de cada cinco personas manifestaron haber tenido una necesidad jurídica en los últimos cuatro años.

De estas, el 27 % llegó a un acuerdo directo, el 32 % decidió acudir a un tercero para resolver su conflicto y el 41 % decidió no hacer nada. Entre los sujetos que decidieron acudir a un tercero, el 13,9 % lo hizo ante un particular, mientras que el 86,1 % lo hizo ante una entidad del Estado. De estos últimos, solo el 32,1 % lo hizo ante una autoridad judicial, mientras que el 67,9 % lo hizo ante una autoridad administrativa (comisarías de familia, inspecciones de policía, superintendencias, inspecciones del trabajo, entre otros).

Estos porcentajes nos señalan la necesidad de muchas personas de acudir a otro tipo de justicia para dirimir sus

conflictos y dejar de atiborrar los juzgados con querellas de poca importancia, a su vez muchos dicen “no hacer nada”, puesto que no conocen sus derechos fundamentales, por falta de orientación sobre los procesos alternativos de justicia.

Ahora bien, la respuesta del Estado colombiano a la situación antes descrita, fue de carácter legislativo, con innovaciones tecnocráticas; se dictaron normas, elevando la cantidad de trabajadores judiciales y estableciendo para ello rubros económicos altos para dar mayor funcionalidad y celeridad a los procesos, todo ello, resultó insuficiente para combatir la crisis del país en ese momento. En los años noventa se establecieron espacios para asumir el costo y coexistencia de nuevas fórmulas alternas para la administración de justicia y de los conflictos, logrando así, la descongestión de los despachos judiciales a través de la incorporación de nuevos elementos para la solución efectiva de los conflictos.

En 1991 entra en vigencia la Constitución Política Colombiana, se amplía el campo de acción de los MASC, variando el ambiente legal e implementando nuevos organismos jurídicos para superar la problemática de accesibilidad judicial y aliviando la administración de justicia. Surge la posibilidad para los particulares de actuar como conciliadores habilitados judicialmente y por las partes para decidir judicial y extrajudicialmente siendo una oportunidad para que las partes solucionen sus controversias de manera consensuada y ágil. Igualmente, se crea la figura de los Jueces de Paz, como jurisdicción rápida y gratuita, accesible para todos los ciudadanos que tramiten

conflictos menores. Todo esto a tono con la Constitución de 1991.

En efecto, la Constitución de 1991 ha incorporado órganos que administran justicia, a las individualidades y a los gobiernos indígenas y comunidades afrodescendientes, para restablecer la capacidad de la sociedad para participar en el proceso de administración de la justicia, siendo la norma de ámbito social. Todo esto permite asumir mecanismos tales como la conciliación, que se convierte en factor de descongestión judicial, y herramienta extraprocesal antes del proceso y fórmula de terminación del acto litigioso.

Resalta Lopera (2011), como crítica para el análisis, que a pesar de la reglamentación desarrollada, esta no se ha encaminado hacia la ejecución de la justicia como fin, solo como medio para resolver la dificultad de acercamiento y tratar la congestión judicial que excluye los procesos de participación ciudadana, dejando de lado las diferencias culturales y espacios donde las distintas partes dialogan para conseguir la justicia.

ACCESO A LA JUSTICIA Y A LA VERDAD ES UN DERECHO FUNDAMENTAL

Bernales (2016) presenta al Derecho como el cúmulo de normas que regulan la conducta humana para el cumplimiento de sus disposiciones por medios coercitivos, con principios jerárquicamente ordenados en el marco de la generalidad, permanencia y abstracción. Aplica criterios de interpretación sobre

la sociedad, su constitución y motivación para buscar medios idóneos para lograr el bien común, que mira a esa verdad que supone tiene la sociedad. Esto implica un modelo o sistema jurídico construido en el marco de los factores sobre los cuales se constituya la Verdad: étnicos, culturales, sociales y todo aquel que esté presente y que permitirá solucionar los conflictos de la sociedad política.

La verdad permite en el ámbito del derecho y del proceso, la selección de una solución viable que permita sentar las bases de la convivencia humana para una sociedad política consciente de ella; obtener respuestas objetivas ante un conflicto de relevancia tal como las entregadas en una sentencia judicial.

En la Colombia de hoy, los mecanismos de justicia transicional caracterizados por disyuntivas sobre impunidad y justicia, desaliento y esperanza, realismo e idealismo, en un escenario de búsqueda de soluciones exitosas en transición se han evidenciado la tensión en el debate entre perdón y castigo para alcanzar la justicia, buscando la paz. (Melamed, 2016). Entendiendo el perdón como mecanismo de la justicia transicional, tal como lo afirma Lopera (2011). Este rinde alternativas para conciliar las partes y lograr la paz anhelada en un sistema democrático como el de Colombia.

Por otro lado, es importante la construcción de la memoria histórica en el postconflicto no para que se genere perdón sino para saciar la necesidad de la verdad de los hechos que necesita la comunidad del Estado colombiano. La justicia

transicional requiere un redireccionamiento en pro de sacar a la luz pública los hechos más dolorosos del conflicto.

Para Torres (2015) es necesario, en el marco de las medidas estructurales pertinentes, recuperar los tejidos sociales mediante la aplicación de métodos de reparación y reconciliación transicional mediante la interacción de víctimas y victimarios durante los lapsos de tiempo establecidos en el marco de la justicia, todo con miras al fortalecimiento y solidificación de la paz. Se plantea en este punto la existencia de tres enfoques para implementar herramientas de la justicia transicional: primeramente, la adopción de herramientas judiciales e imputación de responsabilidades criminales para establecer justicia como primer paso hacia la paz.

El segundo la amnistía, el perdón y responsabilidades, como los elementos más fuertes para el fortalecimiento de la democracia y la transformación social y política, y tercero, beneficios en el área penal para los incursos en procesos restaurativos que aboguen por la dignidad de las víctimas.

ACCESO A LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA Y CONCILIACIÓN

En este marco de accesibilidad a la administración de justicia, Cortés (2015) afirma que el derecho a la misma comprende una serie de derechos subrayados en recomendaciones y sentencias de la Comisión Interamericana de Derechos humanos (CIDH) y por consiguiente, la Corte Interamericana de

derechos Humanos (Corte IDH), resaltan que: la accesibilidad a la justicia es una notable garantía de los derechos socioeconómicos culturales que llevan impresos estándares para su cumplimiento. En Colombia existe violación flagrante por la falta de accesibilidad a la administración de justicia.

Así, la accesibilidad a la justicia se encuentra consagrado en el Art. 229 de CPC (1991) que establece la garantía de acceder a la justicia. Es el Estado que tiene la obligación de ser garante de esta accesibilidad, y la Ley faculta las circunstancias en que sea fundamental llegar por interpuesto abogado.

La Carta Magna, Art. 228 define la Administración de justicia como una actividad Pública, con decisiones y actuaciones autónomas, públicas, justas, equitativas donde la Ley como derecho positivo sea respetada. Los plazos procesales deben ser cumplidos con celeridad autónomamente para que, se proporcione un acceso real a la administración judicial.

Ahora bien, continúa Cortés (2015) en la actualidad se observa una congestión de los despachos judiciales, por lo que, en el derecho moderno se han implementado regularmente los MASC como herramientas jurídicas: para que las personas involucradas en controversias, puedan solucionarlas sin formalismos propios de procesos judiciales, para reducir costos de accesibilidad a la justicia y para agilizar la solución de controversias.

De los mecanismos alternativos, se presenta la Conciliación, definida como procedimiento a través del cual los y las

intervinientes en una disputa desistible, conciliable; la Ley, gestionará la resolución con la ayuda de un tercero imparcial, denominado conciliador. Siendo importante señalar, además, la existencia de la conciliación extrajudicial y judicial, atendidas en un despacho judicial o en un centro de conciliación. Reforzando lo explicado, en relación a la conciliación, debe tenerse en cuenta la Sentencia C-1195/01, sobre la garantía de accesibilidad al aparato jurisdiccional; donde se establece la necesidad de la creación de los MASC como garantía para la resolución efectiva y pacífica de los conflictos.

La Conciliación aquí tratada supone una herramienta de acceso efectivo a la justicia, que tal como se ha presentado en capítulos anteriores, ofrece una alternativa para la solución de conflictos. Esta, tal como lo afirma Hernández Delgado (2015), tiene elementos jurídicos sustanciales, procesales e interdisciplinarios y desde lo jurídico-procesal, tiene límites impuestos por el legislador, reconocidos por la Corte Constitucional. Desde el contexto jurídico sustancial, la conciliación refiere asuntos conciliables, debiendo prestar atención a la redacción de las normas que regulan el tema, su tratamiento como doctrina y jurisprudencia, así como, a la formación de los operadores de la conciliación en materia de teoría general de obligaciones y contratos.

ACCESO A LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA Y CONCILIACIÓN

En Colombia la justicia formal se encarga, de atender las solicitudes de los colombianos frente a la violación de sus garantías,

aun cuando para llegar a ella existen barreras, que impiden que el ciento por ciento de los litigios que deberían ser resueltos rápidamente por los jueces, pero no suele suceder, ya que se presenta un mal uso de las herramientas procesales de los intervinientes y el arraigo al sistema escritural lo que genera retrasos injustificados en los procesos judiciales. Por esta razón, cobra relevancia el fortalecimiento del papel del juez como máximo operador en el proceso y garante de la implementación de las reformas que buscan una justicia oportuna.

También se ha observado según Informe al Congreso (2017), el acrecentamiento de la solicitud de justicia vía la acción de tutela y su impacto negativo en la gestión de los procesos ordinarios. En 1997 las acciones de tutela representaban el 3 % del total de las demandas de justicia presentadas ante los despachos Judiciales, sin embargo, con el transcurso del tiempo la ciudadanía ha encontrado este mecanismo más expedito para la resolución de conflictos en su mayoría originados por la atención de peticiones públicas en especial asuntos de seguridad social.

Es por esto, que en 2017, las acciones de tutela ascendieron a 757.070 que representan el 28 % del total de demandas de justicia las cuales al ser respondidas con prioridad por parte de los jueces de la república tienen un impacto en la gestión de procesos propios de su especialidad y jurisdicción, por lo que, en los despachos judiciales aumenta la congestión para la atención de los procesos ordinarios en cada especialidad y jurisdicción, esto sucede porque los ciudadanos no

conocen sus derechos fundamentales. Por lo que, se requiere una solución estructural en este tema, de allí que se deben promocionar los MASC para descongestionar los despachos judiciales.

Ahora bien, con respecto a lo antes señalado, la justicia informal, tendría que ser mirada tanto por el Estado como por sus asociados, como la herramienta efectiva de accesibilidad a la justicia. A tal efecto, según el informe al Congreso de (2017), durante el año 2017 se realizó un total de 133 registros e inscripciones de Jueces de Paz y de Reconsideración. De esta manera se nota el esfuerzo que realiza el Estado por implementar los MASC en la sociedad colombiana.

En Colombia se cuenta con 11 jueces por cada 100.000 habitantes y de otra parte, existe al menos un juez en cada municipio, de esta manera, se pretende desarrollaren el acercamiento de la justicia formal a la población vulnerable con la prestación del servicio judicial desconcentrado en las principales ciudades (con los jueces de pequeñas causas y competencia múltiple), la concentración de las demandas de Justicia en Bogotá y principales ciudades genera la persistencia de la congestión judicial, De allí que los MASC son los más indicados para aligerar los procesos judiciales menores. (Informe al Congreso, 2017). Por lo cual, La justicia llamada formal e informal deberían ir vinculadas para aligerar los procesos y obtener un Estado de justicia social más equilibrado.

Los mecanismos de justicia alterna conjuntamente con la sociedad civil deben luchar para ganar los debidos espacios de legitimidad y credibilidad ante la resolución de conflicto de forma expedita. Sin embargo, numerosas participaciones de los administradores de la justicia informal, son consideradas por la justicia formal oficial, como menos importantes o como rivales que se inmiscuyen en el campo reservado a los abogados.

Con respeto, a lo anteriormente expuesto, la Carta Magna 1991, establece en el artículo 116, modificado por la Ley 906 de 2004, donde se establece que las personas podrán administrar justicia cuando fungen como jurados conciliadores o como árbitros que requieran fallos en derecho o en equidad.

En cuanto a las conciliaciones existentes, y teniendo en cuenta la Ley 23 de 1991 y la 64 de 2001, existen diferentes tipos de conciliadores en Colombia: judicial, extrajudicial, en derecho y en equidad.

La Ley 446 de 1998, referente a la descongestión de la Justicia índica que todos los temas pueden ser conciliables siempre y cuando tengan posibilidad de realizarse sobre ellos transacciones, desistimientos, de esta manera, se pueden conciliar lo que no esté prohibido por la ley colombiana.

De acuerdo al Informe de rendición de cuenta del (MJD) Ministerios de Justicia y Derecho de Colombia (2007), los logros en la gestión de la implementación de la Justicia alternativa se describen seguidamente:

CONCILIACIÓN EN DERECHO, ARBITRAJE Y AMIGABLE COMPOSICIÓN

Desarrollo de la Conciliación Nacional en 2016 y 2017 con los siguientes resultados:

1. Número de ciudadanos atendidos durante las jornadas: 81.054.
2. Número de solicitudes de conciliación registradas: 40.527.
3. Actualización y ampliación permanente del Sistema de Información de la Conciliación, Arbitraje y Amigable Composición (SICAAC), con los siguientes resultados:
4. El SICAAC es un compromiso OCDE.
5. Número de operadores registrando información: 4.999.
6. Capacitación a 300 operadores de la conciliación en derecho en 30 municipios.

JUSTICIA EN EQUIDAD

Ampliación de la conciliación en equidad, con los siguientes resultados:

1. 14 municipios con 526 nuevos conciliadores en equidad.
2. Consolidación de la conciliación en equidad en 28 municipios.
3. Casas de Justicia y Convivencia Ciudadana

4. Ampliación de cobertura en infraestructura (cuatro nuevas Casas de Justicia y tres nuevos Centros de Convivencia en operación).
5. Fortalecimiento de las capacidades de los servidores de las casas y centros que hacen parte del Programa Nacional, con el desarrollo del Encuentro Nacional de Casas y Centros en 2016.
6. Con 54 jornadas móviles de justicia y de convivencia ciudadana, se ha llevado la justicia a las zonas más alejadas.

A continuación, se presenta la ejecución presupuestal para la justicia alternativa

Tabla 1. Ejecución presupuestal 2017 (Corte a 2 de octubre de 2017)

NOMBRE DEL PLAN, PROGRAMA Y/O PROYECTO	APROPIACIÓN VIGENTE	%	COMPROMISOS 2017	%	OBLIGACIONES	%
Apoyo a la promoción del acceso a la justicia con modelos de implementación regional y local	\$8.454.493.054	100 %	\$ 5.102.533.111	60,35 %	\$ 843.439.851	9,98 %
Apoyo a la promoción de los métodos de resolución de conflictos en el territorio nacional	\$ 3.198.950.624	100 %	\$ 1.845.508.660	57,97 %	\$ 415.617.079	12,99 %
Adecuación e implementación del modelo de arquitectura empresarial en el Ministerio del Justicia y del Derecho Nacional	\$ 845.387.967	100 %	\$ 461.352.430	54,57 %	\$ 107.649.468	12,73 %
Mejoramiento, asistencia, técnica y apoyo al Programa Nacional de Centros de Convivencia Ciudadana en los municipios donde opera el Programa	\$ 110.000.000	100 %	\$ 107.959.186	98,14 %	\$ 107.959.186	98,14 %

Fuente: Informe al Congreso, (Ministerio de Justicia y Derecho de Colombia, 2017)

Esta ejecución presupuestal demuestra la importancia que va adquiriendo la Justicia alternativa en el Estado colombiano, que a medida que se desarrolle y se distribuya a lo largo y ancho de la geografía colombiana, se deberá aumentar para satisfacer la demanda de las personas.

IMPARCIALIDAD COMO ELEMENTO ESENCIAL PARA UNA VERDADERA JUSTICIA (EQUIDAD, IMPARCIALIDAD, HONESTIDAD)

Según Diccionario de términos jurídicos (Jurídicos, 2002), imparcialidad judicial significa: “La posición trascendente de quienes ejercen la jurisdicción respecto de los sujetos jurídicos afectados por dicho ejercicio”. La imparcialidad es fundamental dentro del desarrollo de las distintas áreas procesales del derecho en Colombia.

Desde este punto de vista, la imparcialidad es la obligación ética de los jueces que les permite juzgar con integridad. La probidad de los conciliadores, los jueces de paz, los mediadores, los conciliadores en equidad, los jueces y magistrados; la falta de ella puede ser objeto dentro del proceso de impedimentos y las recusaciones. Que puede ser presentada por la parte que se sienta afectada. La principal garantía en el estado social que tiene Colombia es la imparcialidad.

Para que se considere un verdadero proceso judicial debe este estar guiado por la rectitud del juzgador. No habrá debido proceso si el administrador de justicia se aparta de su deber

garante de tener como bandera la imparcialidad, los preceptos constitucionales y legales nos informan sobre la obligatoriedad que hay que tener para no ser parcial. (CCP, artículo 209. Código general de Proceso artículo 211, Código de procedimiento penal, artículo 5).

Por consiguiente, la imparcialidad es la base de la justicia. Los funcionarios o personas que intervienen en procesos legales les compete ser imparciales teniendo en cuenta el desenlace o resolución o fallo, puede estar contaminado y sesgado sino se usa la imparcialidad

CONCLUSIONES

La buena administración de justicia es reflejo de la Paz que incluye elementos axiológicos; solidaridad, cooperación, reciprocidad, equidad en la redistribución de los recursos. El proceso de Paz es la suma de esfuerzos para lograr los acuerdos necesarios conducentes al fin de la violencia para ceder el espacio a la Paz positiva, tal como lo afirma Hernández Delgado (2015) resaltando la necesidad de la negociación y la mediación; trascendiendo además al cumplimiento de lo acordado. En sus reflexiones sobre la paz, introduce el empoderamiento pacifista propuesto por Muñoz, (2001), Herrera, Molina y Sánchez, (2005) En Colombia, el proceso hacia la pacificación se ha hecho posible, por un consenso general que incluye a los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos, a los diversas asociaciones sociales, víctimas y mujeres; lo cual se ha traducido en procesos de paz negociada que han dado pie al denominado postconflicto.

García (1995), citado por Hernández (2015) plantea que Colombia ha contado con la sociedad civil organizada en movilizaciones, acciones, proyectos e iniciativas, apostando por la paz en un sentido positivo como consecuencia de una victoria militar y a la vez, como un accionar constante de condiciones que permitan un desarrollo integral y sostenible en una dinámica de justicia y democracia para un pueblo o nación.

Reforzando lo planteado, se menciona que en la CPC de 1991 el artículo 22, como un derecho inherente del ciudadano: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Ahora bien, La paz es un concepto que aborda distintos aspectos de la sociedad, por tanto, no podría haber paz, si existe en Colombia desigualdad, sufrimiento, mortalidad, alienación, represión discriminación étnica entre otros, sería lo que llamaría Galtung (1997), la Paz negativa.

Los problemas humanitarios en Colombia según la International Crisis Group (2010) citada por Valdivieso (2012) tienen un nivel alto de gravedad, requiriéndose del Estado la ejecución de actividades políticas encaminadas a garantizar la protección de los Derechos Humanos y el acatamiento del Derecho Internacional Humanitario para minimizar las tensiones de la sociedad internacional evitando la afectación de aquellos planes agregados financiados, que estimulan el desarrollo integral de Colombia.

Retomando a Hernández (2002), este afirma que se observan iniciativas de paz local, originadas en una variedad de

accionantes como comunidades, organizaciones sociales del movimiento por la paz, políticas y religiosas, autoridades locales y alianzas entre las mismas. Dentro del tipo de Paz local, se presenta en Colombia la Paz desde las bases, en un territorio específico del que hacen parte, originada en las sociedades que resisten el impacto de los grupos alzados en armas o la corrupción administrativa. Estas iniciativas se observan en: la experiencia de la Asociación de Trabajadores campesinos del Carare, las comunidades de Paz del Urabá Antioqueño y el Urabá Chocoano, la Asamblea Municipal Constituyente de Mogotes, Las Comunidades en Autodeterminación, Vida y dignidad (CADIVA) entre otras.

En relación a las Iniciativas de paz desde el Movimiento por la Paz se reseña que las mismas se originan en organizaciones no gubernamentales del movimiento por la paz que las promueven diversas comunidades, entidades territoriales o regiones con el fin de que sean apropiadas. Ejemplo de estos se tienen; Cien Municipios de Paz o los Territorios de Paz promovidos por la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra (REDEPAZ), el programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio.

Las iniciativas de paz desde la base en Colombia, han adoptado una pluralidad de denominaciones, no obstante, comparten rasgos comunes y notorias diferencias, señalada entre ellas. Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CADIVA). Hacen énfasis en la autoprotección de la comunidad y la neutralidad activa en la profundización de la democracia en

términos de fortalecimiento de la participación ciudadana, el desarrollo y la erradicación de la corrupción.

Ciertamente, los efectos de la violencia, la secuela de la misma sobre la sociedad civil, así como la corrupción administrativa y en la justicia fueron las fuentes para que se gestaran las iniciativas de paz desde las bases, además, la fuerza y empuje hacia la paz fueron impulsadas por los que, más habían sido atropellados por la violencia, siendo estos los capacitados para formular propuestas para la erradicación de la guerra y aportando para el mecanismo pacífico.

Las iniciativas de resistencia civil, han sido consideradas en forma diversa como mecanismos de autoprotección, proyectos políticos de no violencia, dinamizadores del proceso de construcción de la paz, mecanismos de prevención del desplazamiento forzado, instrumentos de protección de minorías étnicas y mecanismos de materialización del Derecho Internacional Humanitario y del Derecho a la Paz (Hernández-Delgado, 2002).

De esta manera, se observó que uno de los inconvenientes que afectan a la administración de justicia es la congestión judicial, ocasionada principalmente por factores como la diferencia entre la solicitud de justicia y la oferta de despachos judiciales y el incremento de las demandas de justicia. De otra parte, se evidencia que la administración de justicia requiere que las entidades auxiliares de la justicia, así como los MASC también tengan el tamaño y la cobertura territorial requerida

para garantizar la efectividad en la Justicia, con la finalidad, de aligerar las dilaciones y retrasos injustificados en los procesos judiciales generado por el mal uso de las herramientas procesales de los intervinientes, el arraigo al sistema escrito y el desconocimiento de los MASC, los cuales están fundamentados en el artículo 116 de la CPC (1991).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ábrego-Franco, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. Espacios Públicos.

Acosta, S. (2010). Mecanismos alternativos de resolución de conflictos: el mediado. Revista electrónica Psicología Social, 1-4.

Acosta, S. (2010). Mecanismos alternos de resolución de conflictos: El mediador. Poiésis.

Aguilar, C., & Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? Cali: Universidad del Valle.

Albert, M. (2006). La investigación Educativa. McGraw-Hill.

Aldana, F. (2006). El arte de la negociación empresarial. Manual del comprador eficaz. México: Trillas SA.

Alvarado, A. (2014). La imparcialidad jurídica y el debido proceso (la función del juez en el proceso civil . Universidad Autónoma Latinoamericana.

Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós Educador.

- Andrés, G. J. (2007). Transformación de conflictos mediante el diálogo. Bogotá: Pro-Offset Editorial S.A.
- Anzures, J. J. (2010). La igualdad y la desigualdad política. *Cuestiones institucionales*, 389-402.
- Ardila, E. (2013). Justicia Comunitaria y Sociedad Nacional. Apuntes alrededor de la experiencia colombiana. *Revista Jurídica*.
- Audrerie, A. (2015). Médiation et conciliation: quelle distinction en matière juridique? Contribution à l'étude des modes alternatifs de règlement des conflits en droit social. Mémoire de recherche. Sous la direction de Mme Lise CASAUX-LABRUNEE Année universitaire 2014-2015. Université Toulouse.
- Baquee, M. (1992). La ética de la conquista y la moral de los conquistadores. General Secretario Permanente del Instituto Español de Estudios Estratégicos. *Revista de Cultura Militar*.
- Barenboim, C. (2012). Políticas públicas urbanas e instrumentos de regulación en la ciudad de Rosario. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 31-41.
- Bello, C. (2009). Posconflicto en Colombia: un análisis del homicidio después del proceso de desmovilización de los grupos de autodefensa. *Revista Criminalidad*, 163-177.
- Bernal Mesa, B. R. (2008). ¿Por qué en Colombia se habla de conciliación y no de mediación! México.
- Bernales Rojas, G. (2016). El derecho a la verdad. *Scielo*, 263-304.

Bisquerra, R. (2014). Método de la investigación educativa. Madrid: La muralla.

Boulding, E. (1992). The concept of peace culture, en peace and conflict issues after the cold war. UNESCO.

Briones Ballesteros, C. (2015). Guía metodológica, diálogos participativos. Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno.

Briones Ballesteros, G. (1999). La teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas. Filosofía y teorías de las ciencias sociales, dilema y propuestas para su construcción, 171.

Briones, G. (1999). La teoría de la acción comunicativa de Jünger Habermas. Filosofía y teorías de las ciencias sociales, dilemas y propuestas para su construcción. Dolmen.

Briscone, I. (2016). Colombia tras el plebiscito: salir del atolladero. Política Exterior, 108-114.

Bush, R., & Folger, J. (1996). La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros. Buenos Aires: Granica.

Cabello, P. (2012). La mediación como política social aplicada al fortalecimiento de la cultura de paz en México y España. España: Universidad de Murcia.

Cabello, P. (2013). Mediation as social policy. AN effective way of a culture of peace. Revista Mediaciones Sociales, 191-214.

- Cabello, P. (2015). La mediación como una estrategia de la cultura de paz. pp.53-69. En Retos y perspectivas de los MASC en México. México: Tirant lo Blanch.
- Cabello, P., Carmona, S., Gorjón, F., Iglesias, E., Saenz, K., & Vásquez, R. (2016). Cultura de Paz. México: Grupo Editorial Patria.
- Calderón, C. P. (2009). Teoría de los Conflictos de Johan Galtung. Revista de Paz y Conflictos, 60-81.
- Cancela, I., & Dumpiérrez, A. (2005). Diálogo Social. Legitimador del sistema democrático. Instrumento para la sostenibilidad y sustentabilidad de la paz social. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, 149-166.
- Cano, J. M. (2014). Gastón Bouthoul y el fenómeno-guerra. Revista Brasileira de Estudios Políticos, 197-224. doi:DOI: 10.9732/P.0034-7191.2014v109p197.
- Capella-Riera, J., & Tueros-Way, E. (2005). Felipe MacGregor: vida y legado de un maestro. Revista PUCP. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/8345/8652>
- Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona; UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- Cervo, A. B. (1989). Metodología Científica. México: McGraw-Hill.
- Chaparro, A. (2007). Cultura política y perdón. Bogotá: Universidad del Rosario.

Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*.
Venezuela: Ars gráfica.

Chistensen, M. O. (2000). Meeting the challenge of disruptive
change. *Harvard Business Review*, 66-76.

Colegio Nacional de Políticas y Administración Pública y Fondo
de Cultura Económica. (1989). *Evidencia, Argumentación y
Persuasión en la Formulación de Políticas*. México: Colegio
Nacional de Políticas y Administración Pública y Fondo de
Cultura Económica.

Coley, J. (2016). De los diálogos de Platón a los diálogos de
La Habana. *Revista Amauta*, 45-56. doi:DOI: [http://dx.doi.
org/10.15648/am.28.2016.5](http://dx.doi.org/10.15648/am.28.2016.5)

Consejo Superior de la Judicatura. (2011). *Informe Final:
Diseño, Aplicación, Análisis y Publicación de Resultados de
la Cuarta Encuesta de Profundización, con Representación
por Especialidad y Distrito Judicial sobre la Percepción
del Servicio de Administración de Justicia*. Bogotá: Rama
Judicial.

Constantina, C. (1997). *Diseño de sistemas para enfrentar
conflictos. Una guía para crear organizaciones productivas
y sanas*. Barcelona.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Temis.

Corte Constitucional, Sentencia C-902/08. (2008). Sentencia
C-902/08: Nilson Pinilla Pinilla. Bogotá: Corte Constitu-
cional.

Corte Constitucional, Sentencia T-305/17. (2017). Sentencia T-305/17: Aquiles Arrieta Gómez. Bogotá: Corte Constitucional.

Corte Constitucional: Sentencia C-222/2013. (2013). Sentencia C-222/2013: María Calle Correa. Bogotá: Corte Constitucional.

Corte Constitucional: Sentencia C-278/14. (2014). Sentencia C-278/14: Mauricio González Cuervo. Bogotá: Corte Constitucional.

Corte Constitucional: Sentencia C-500/01. (2001). Sentencia C-893/01: Álvaro Tafur Galvis. Bogotá: Corte Constitucional.

Corte Constitucional: Sentencia C-836/01. (2001). Sentencia C-836/01: Rodrigo Escobar Gil. Bogotá: Corte Constitucional.

Corte Constitucional: Sentencia C-893/01. (2001). Sentencia C-893/01: Clara Vargas Hernández. Bogotá: Corte Constitucional.

Corte Suprema de Justicia. (22 de 03 de 2017). Corte Suprema de Justicia. Obtenido de <http://www.cortesuprema.gov.co/corte/>

Cortés Albornoz, I. (2015). El acceso a la justicia a la luz del Estado. *Cient*, 81-103.

Dakouo. (2016). Les pratiques du dialogue intercommunautaire pour la paix et la réconciliation au Mali. Berlin.

Damiani. (2006). *Proceso metodológico en la investigación*. Maracaibo: Universidad de Zulia.

- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 125-136.
- De las Casas. (1974). *Trés Brève Relation sur la destruction des Indes, Mouton, Fray Bartolomé en Mélanges à la mémoire de Jean Sarrailh, Institut d'Études Hispaniques. Paris: Alianza.*
- Diccionario la voz del derecho. (2016). Imparcialidad. En *Diccionario Jurídico*.
- Documentalia, & Nava, C. P. (2013). Declaración y programa de acción sobre una cultura de Paz. Obtenido de <http://www.unesco.org/cpp/sp/index.html>
- Duggan, & Rettberg. (2005). Entre el perdón y el paredón: preguntas y Dilemas de la justicia transicional. Universidad de los Andes. Programa de Investigación sobre Construcción de Paz. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Egg, A. (2000). El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. Caracas: Espisteme.
- El País. (24 de agosto de 2016). Las polémicas revelaciones del promotor del No sobre estrategia en el plebiscito. *El País*.
- Espino, B. (2013). Los modelos de mediación. *Revista Exlege*.
- Estadísticas, D. A. (2018). DANE. Obtenido de DANE: <http://www.dane.gov.co/>
- Fernández Castaño, F. L. (2013). El conflictivo diálogo entre Vattimo y Habermas. *EIKASIA*.
- Fernández, F., & López, L. (2013). El conflictivo diálogo entre Vattimo y Habermas. *Revista Eikasia*, 149-162.

- Fisas, V. (2004). Modelos de procesos de paz. Cataluña: Escola de Cultura de Pau.
- Fisas, V. (2010). Introducción a los procesos de paz. Cataluña: Agencia Catalana de Cooperació al desenvolupament.
- Fisher, R., & Ury, W. (1982). Obtenga el sí. España: Ediciones Gestión.
- Freund, J. (1983). Sociología del Conflicto. Madrid: Ediciones del Ejército.
- Frerero, L. (2007). La importancia del uso de ejemplos hipotético deductivo en la enseñanza de la ciencia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Galtung, J. (1968). Theory and Method of Social Research. New York: Columbia University.
- Galtung, J. (1981). La violencia y sus causas. Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. París: UNESCO.
- Galtung, J. (1997). "La desintegración social: atomía y anomía", en Desarrollo, mal desarrollo y cooperación al desarrollo. Seminario de Investigación para la Paz, (págs. 147-152). Zaragoza.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.
- Galtung, J. (2004). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. México: Transcend-Quimera.

- Galvis, A. (2016). Conflicto, salud mental y resolución de conflictos. *Revista Salud Hist Sanid*, 115 - 134. Obtenido de <http://www.shs.agenf.org/> Fecha de consulta
- García Mayorga, F. (2016). La administración de justicia en Colombia. *Revista Credencial*.
- García, & Díaz. (2010). *El Proceso de la Investigación Científica. Casos y Práctica*. México: Limusa.
- García, M., & Esquivel, M. (2015). La justicia alternativa en Jalisco: propuesta de mejora, etapa 4. El desahogo: ayudar a las partes a comunicarse. En T. Cabello, *En retos y perspectivas de los MASC en México* (págs. 155-190). México: Tirant lo Blanch.
- Garzón Galeano, J. D. (2003). *El posconflicto en Colombia: Coordenadas para la paz*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Giesecke, M. (1999). *Cultura de paz y enseñanza de la historia*. Ecuador: Horizontes de la negociación y el conflicto.
- Giner, S. (2004). El logro de la sociología. *Revista InterThesis*, 1-36. Obtenido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/609/10755>
- Giner, S. (2014). Sociodicea. *Revista Internacional de Sociología*, 287-302.
- Goldschmidt, W. (1950). *La imparcialidad como principio básico del proceso*. Madrid: Clemares.
- Gómez, C. (2003). El Posconflicto en Colombia: Desafío para la Psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.

Gómez, F., & Pesqueira, J. (2015). La ciencia de la mediación. México: Tirant lo Blanch.

Gómez, F., & Rivera, P. (2014). Análisis de la mediación comunitaria. Aspectos Generales para ser considerada como política pública. En E. Seller, & G. González, Gobernabilidad ciudadana y democracia participativa (págs. 143-156). México: Dykinson.

Gómez, J. A. (2007). Transformación de conflictos mediante el diálogo. Bogotá: Pro-Offset Editorial S.A.

González, L. (2011).

Gorjón, F., & Pesqueira, J. (2015). La ciencia de la mediación. México: Tirant lo Blanch.

Gorjón, F., & Rivera, P. (2014). Análisis de la mediación comunitaria. Aspectos generales para ser considerada como política pública. En S. Pastor, & K. Sáenz, Gobernabilidad ciudadana y democracia participativa (págs. 143-156). México: Editorial Dykinson.

Gorjón, F., & Sáenz, K. (2012). Métodos alternos de solución de controversias. México: CECEA.

Gorjón, F., & Sánchez, A. (2016). Vademecum de mediación y arbitraje. México: Tirant lo Blanch.

Gorjón, F., & Sánens, K. (2007). Métodos alternos de solución de controversias. México: Editorial Continental.

Gorjón, G. F. (2013). Estado del Arte de la Mediación. Madrid: Arandazi.

- Gorjón-Gómez, F., & Guadalupe-Steele, J. (2008). Métodos alternativos de solución de conflictos. Oxford University Press.
- Gorjón-Gómez, F., & Sáenz-López, K. (2009). Mediación y arbitraje. México: Porrúa México.
- Gorjón-Gómez, F., & Sáenz-López, K. (2009). Métodos alternos de solución de conflictos. Enfoque educativo por competencias, 113-131.
- Gozáini, O. (1999). Formas alternativas para la resolución de conflictos. México: Depalmar.
- Guías Jurídicas. (2008). Administración de Justicia. Guías Jurídicas.
- Habermas, J. (2009). Facticidad y validez, sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Madrid: Trotta.
- Hernández Delgado, E. (2015). Empoderamiento pacifista del actual proceso de paz. Revista de paz y conflicto, 179-202.
- Hernández, M. (2008). El concepto de equidad y el debate sobre lo justo en salud. Revista Salud Pública.
- Hernández, M. E. (2016). Gestión de Conflictos y Procesos de Mediación. Madrid: Editorial Cep sl.
- Hernández, R. F. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Delgado, E. (2002). La Paz y la No violencia adquieren significado propio en Colombia en las iniciativas de Paz que construyen las bases desde lo local. Convergencia.

- Hobbes, T. (2007). *Del ciudadano y Leviatán*. Madrid: Tecnos.
- Hottinger, T. (2003). La complejidad de las negociaciones para la paz a principios del siglo XXI. En: *El diálogo como método de resolución de conflicto*. Fundación Sabino Arana.
- Howard, R. (2016). Hacia un marco jurídico para la economía solidaria. *Revista de la Academia*, 177-196.
- Hoyo, S. I. (2006). La Idoneidad de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos. *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar*, 355-368.
- Hueso, G. V. (2000). Johan Galtung. La Transformación de los Conflictos por Medios Pacíficos. *Cuadernos de Estrategia: Ideas sobre prevención de conflictos*(111), 125-159. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158>
- Hume, D. S. (2006). *Guía de asociaciones, manual de gestión*. Madrid: Dykinson.
- Hurtado Barrera, Y. (2000). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Caracas: Quiron.
- Infante, M. J., Matus, C. C., & Vizcarra, R. R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 2(26).
- Irigaray, C. (1999). Diversos abordajes científicos de la negociación. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*. UCV FCSE.

- Jares, X. (1999). Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79-92.
- Jiménez, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*.
- Johnson, K. (26 de 06 de 2017). Los disidentes de las FARC: ¿cuántos son? ¿Cómo manejarlos? Obtenido de Razón Pública: <https://razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/10352-los-disidentes-de-las-farc-cu%C3%A1ntos-son-c%C3%B3mo-manejarlos.html>
- Jurídicos, D. d. (2002). *Diccionario de Terminos Jurídicos*. Madrid: Editorial Espasa Clpe S.A.
- Kelinger. (2001). *La investigación*. Madrid: Thompson.
- La Nacion. (02 de octubre de 2016). Las regiones más golpeadas en Colombia por la guerra con las FARC votando por el "sí" a la paz. *La Nación*, págs. <http://www.lanacion.com.ar/1943534-las-regiones-mas-golpeadas-en-colombia-por-la-guerra-con-las-farc-votaron-por-el-si-a-la-paz>.
- Lahera, E. (2004). *Política y Políticas Públicas*. CEPAL, 1680-8983.
- Laorusse, D. (2015). *Dictionnaire Laorusse*. Azcapotalco: Editorial Larousse.
- Larrañaga, J. (2006). Nuevos ámbitos en los conflictos humanos y cultura cooperativa. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11-34.

- Lewicki, R., Saunders, D., & Bruce, B. (2011). Fundamentos de Negociación. México: McGraw-Hill. Quinta Edición.
- Lopera, J. (2011). Aproximación a la Justicia Transicional: interrogantes sobre su aplicabilidad en Colombia. Revista Electrónica Derecho y Ciencias Políticas, 4-12.
- López, W., & Silva, L. (2016). Actitudes implícitas de estudiantes universitarios frente al perdón en el marco del conflicto armado colombiano. Pensamiento Psicológico. Pensamiento Psicológico. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80146474004>
- López-Becerra, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. Caldas: Luna Azul.
- López-López, W., Silva, L., Castro, P., & Caicedo, A. (2016). Actitudes implícitas de estudiantes universitarios frente al perdón en el marco del conflicto armado colombiano. Pensamiento Psicológico.
- Lozano, G. (2012). La paz sí es posible. Bogotá.
- Magallón, C. (2006). Mujeres en pie de paz. Madrid.
- Maggiolo, I., & Perozo, M. (2007). Políticas Públicas: proceso de concertación Estado-Sociedad. Revista Venezolana de Gerencia, 1315-1326.
- Maldonado, J. A. (2013). El rol de la corte constitucional en la garantía del derecho a la paz. Bogotá: U Javeriana.

Maneto, F., & Marcos, A. (04 de 09 de 2017). Proceso de Paz en Colombia. Colombia y el ELN pactan un cese al fuego en vísperas de la visita del Papa. Obtenido de El País: https://elpais.com/internacional/2017/09/04/colombia/1504530024_582960.html

Manuera Gómez, P. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, 85-106.

Marchionni, M., & Gasparini, L. (2003). Tracing out the effects of demographic changes on the income distribution: the case of Greater Buenos Aires 1980-2000. *Documentos de Trabajo del CEDLAS*.

Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. *Epistemologías de los estudios para la paz*. *Convergencia*, 23-33.

Martínez, V. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinarietà como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Humanidades*, 6-27.

Martínez-López, M. (2000). Las mujeres y la paz en la historia. *Aportaciones desde el mundo antiguo*. Granada.

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33-52. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref

Maurizio, A. (2012). *Comunicar la Paz: Estudios sobre comunicación y medios para las comunidades*. España: Académica Española.

Maza, D. (2007). Venezuela: economía, tiempo y nación. Caracas: Vadell Hermanos.

Mazo Álvarez, H. M. (2013). La mediación como herramienta de la justicia restaurativa. *Opinión Jurídica*, 99-114.

Mejía, J. (2012). Modelos de implantación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Analecta Política*, 141-164.

Melamed, J. (2016). La justicia transicional: la llave hacia una salida negociada al conflicto armado en Colombia. *Revista de Relaciones Internacionales*, 185-206. doi:<http://dx.doi.org/10.18359/ries.2469>

Méndez. (2001). la triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*.

Meza. (2005). Investigación del comportamiento: técnicas y comportamiento. Interamericana.

Mignolo, W. (2000). Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Minani Bihuzo, R. (2009). Experiencias de reconciliación. Roma.

Ministerio de Justicia y del Derecho. (2014). Manual para la formación de conciliadores en equidad Colombia. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.

Ministerio de Justicia y del Derecho. (2018). Tesauruso sobre laudos de carácter administrativo DMASC-MINISTERIO DE Justicia. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.

Ministerio de Justicia y Derecho de Colombia. (2017). Informe de rendición de cuentas del Ministerio de Justicia. Bogotá: Ministerio de Justicia y Derecho de Colombia.

Ministerio de Justicia; Universidad Nacional. (2007). Guía Institucional de Conciliación en Civil. Obtenido de www.udea.edu.co/wps/.../GuiaInstitucionalDeConciliacionCivil_MinJusticia.pdf

Miranda, B. (Octubre de 2016). BBC Mundo. Obtenido de las razones por las que el “No” se impuso en el plebiscito en Colombia: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37537629>

Molina, B., & Muñoz, F. (2004). Qué son los conflictos. Granada: Universidad de Granada.

Molina, C. (2002). Modelo de formación de políticas y programas sociales. Banco Interamericano de Desarrollo; Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.

Montagut, T. (2008). Política Social. Barcelona: Ariel.

Muñoz, F. (2001). Historia de la paz. Granada: EIRENE.

Muñoz, F. (2005). Manual de paz y conflictos. Granada.

Muñoz, F., & López-Martínez, M. (2000). historia de la paz. Tiempos, espacios y actores. Colección Monográfica EIRENE, 11-14.

- Muñoz, F., & Molina-Rueda, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, 44-61.
- Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (1989). UNESCO.
- Nailton, S. (1996). Eficiencia, corrupción y crecimiento con equidad. España: Universidad de Deusto.
- Nasi, C. R. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, 64-85.
- Ndiaye, A. (2015). Le dialogue national comme outil prévention et de résolution des conflits en Afrique. *Sénégal*.
- Niño, C. (2017). Breve historia del conflicto armado en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 327-330.
- Olavarría, M. (2007). Conceptos básicos en el análisis de Políticas Públicas INAP. Chile: Instituto de Asuntos Públicos.
- ONU. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Organización de la Naciones Unidas. Obtenido de <<http://portal.unesco.org/education/es/files/37320/11289554485Decenio-paz.pdf>>/Decenio-paz.pdf
- ONU. (2009). Diálogo participativo: Hacia una sociedad estable, segura y justa para todos. Bogotá: ONU.
- Osorio Villegas, A. (2002). Conciliación mecanismo alternativo de solución de conflictos por excelencia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Ospina Grisales, C. (2017). La transacción y la conciliación. dos figuras de diferente naturaleza con un propósito común. *Summa Iuris*.
- Ovejero, A. (2004). Técnicas de negociación. Cómo negociar feliz y exitosamente. Madrid: McGraw-Hill.
- Parra, E., & Rincón, Y. (2008). Comunicación pro acuerdo. Negociar ante el conflicto. Frónesis.
- Parsons, W. (2007). Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. México: FLACSO.
- Pelaéz. (2002). El proceso de la Investigación científica. México: Limusa.
- Pérez. (1997). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez, J. (2015). Cultura de Paz y Resolución de Conflictos: La importancia de la Mediación en la construcción de un Estado de Paz. *Revista Ximhai*, 109-131.
- Pissoat, O., & Gouëset, V. (2002). La representación cartográfica de la violencia en las ciencias sociales colombianas. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales; Universidad Nacional de Colombia.
- PNUD Y PIIAPP. (2016). Diálogo y consulta preva: los pueblos indígenas y la extracción de los recursos naturales. Cartagena: PNUD Y PIIAPP.

- Prada, M., Unger, B., & Gómez, J. (2014). Transformación de conflictos mediante el diálogo. Herramientas para practicantes. Bogotá: Pro-Offset.
- Punte, A., & Munné, C. (2005). Los servicios de mediación comunitaria. Propuestas de actuación. Barcelona: Instituto de Ediciones de la Diputación de Barcelona.
- RAE. (2017). Real Academia Española. Obtenido de Características, equidad: <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>.
- Redorta, J. (2007). Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona : Paidós contextos.
- Rehm, L. (2014). La construcción de las subculturas políticas en Colombia: los partidos tradicionales como antípodas políticas durante la violencia, 1946-1964. Historia y Sociedad, 17- 48.
- Rehm, L. (2014). La construcción de las subculturas políticas en Colombia: los partidos tradicionales como antípodas políticas durante la Violencia, 1946-1964. Historia y sociedad. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/rt/printerFriendly/44582/47853>
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el postconflicto Revista de Estudios Sociales. Revista de Estudios Sociales, 15 - 28.

Rettberg, A. (2005). Entre el perdón y el paredón. Preguntas y dilemas de la justicia transicional. Bogotá: Universidad de los Andes.

Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Estudios Políticos*, 13-36.

Revista Semana. (24 de agosto de 2016). Semana. Obtenido de Juan Manuel Santos, el presidente que se la jugó por la Paz: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/juan-manuel-santos-el-presidente-se-jugo-paz-articulo-650934>

Ríos, J. (2008). La conciliación penal y penitenciaria. Madrid: COLEX.

Rodríguez, A. (2010). De la estructura de oportunidades políticas a la identidad colectiva. *Apuntes teóricos sobre el poder, la acción colectiva y los movimientos sociales*, 27.

Rodríguez, P. (2002). Manejo de datos cualitativos. Mas allá del dilema de métodos, 243-310.

Rojas-Dávila, R. (2014). La cultura de paz en el derecho internacional público: una breve introducción. Obtenido de http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/publicaciones_digital_XLI_curso_derecho_internacional_2014_Roberto_Rojas_Davila.pdf

Roth, A. (2009). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora.

- Sabino. (2000). El proyecto de investigación introducción a la metodología. Caracas: Episteme.
- Salazar, R. (2002). Los aprendizajes latinoamericanos para un acuerdo de Paz en Colombia. *Convergencia*, 79-113.
- Sarabia, C., & Ortego, M. (2013). Desarrollo de habilidades y competencias a través del coaching y la inteligencia emocional. España: OCW Unican.
- Schnitman, D. (2000). Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: Perspectivas y prácticas. Granica.
- Sen, A. (2002). ¿Por qué la equidad en salud? *Revista Panamericana de Salud Pública*, 302-309.
- Sentencia Constitucional, C-1195/2001 (Corte Constitucional: Magistrados Ponentes Dr. Manuel Cepeda Espinosa, Marco Gerardo Monroy Cabra, 2001).
- Sentencia de Tutela, T - 197/95 (Corte Constitucional Colombiano: Magistrado Vladimir Naranjo Mesa 1995).
- Sentencia de Tutela: Magistrado Ponente Antonio José Lizarazo Ocampo, T-662/17 (Corte Constitucional Colombiana 2017).
- Serrano Navarro, E. (2011). Administración de justicia, conflicto y violencia caso Colombia. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía.
- Subirats, J. (1989). Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.

- Subirats, J. (1989). Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración. Madrid: INAP.
- Terminski, B. (2010).). The evolution of the concept of perpetual peace in the history of political-legal thought. *Perspectivas Internacionales*, 227-290.
- Toro, B., & Tallone, A. (2010). Educación, valores y ciudadanía. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Torres Vázquez, H. (2015). Posconflicto Colombiano, el dilema de la nueva lucha contra el terrorismo. *Justicia Juris*, 108-124.
- Tous, A. H. (2015). Acceso a la Justicia, Conciliación y Materia Conciliable en Derecho Privado. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena*, 2256-2796. Obtenido de revistas.unicartagena.edu.co/index.php/marioalariodfilippo/.../180
- Ugarriza, J. (2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia Internacional*, 141-176.
- UNDP. (2003). El conflicto, callejón con salida. Bogotá: United Nations Development Programme.
- UNESCO. (1995). Declaración de la 44a reunión de la conferencia internacional de educación. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (1998). Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Costa de Marfil: UNESCO.

- UNESCO. (2017). Competencias interculturales, marco conceptual y operativo. Bogotá: UNESCO.
- United Nations. (1998). Resolución 53/243: Cultura de paz. United Nations. Obtenido de <http://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Universidad Externado de Colombia, & A. (Febrero de 2002). Conflicto y Violencia Intrafamiliar. Capacitación a Funcionarios y Formación de Ciudadanos de Bogotá como Medidores comunitarios para el Distrito Capital. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Valázquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de política en Revista desafíos. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Valdivieso-Callazos, A. (2012). La justicia transicional en Colombia. Los estándares internacionales de derechos humanos y derecho internacional humanitario en la política de Santos. *Papel Político*, 621-653.
- Valencia, A. G., Gutiérrez, L., & Johansson, S. (2012). Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Estudios Políticos*, 149-174.
- Valentini, G., & Flores, U. (2009). Ciencias sociales y políticas públicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 167-191.
- Van, D., & Van, C. (1992). El proceso de implementación debe las políticas: un marco conceptual. México: Grupo Ed. Miguel Porrúa.

Vargas, A. (2013). Conflicto armado, su superación y modernización en la sociedad colombiana. *Pensamiento Jurídico*, 161-180.

Vega, J. (2014). Negociación. *Enciclopedia Explorer*.

Viinyamata, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflicto*, España. Obtenido de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/2717>

Villa, L. (2003). La descripción de la Escuela de Negociación de Harvard contó con los aportes del Dr Manuel Antonio Villa HHinojosa.

Villamil-Muñoz, J. (13 de 08 de 2017). ¿Quiénes son y dónde están los disidentes de las FARC? Obtenido de El País: ¿Quiénes son y dónde están los disidentes de las Farc? Agosto 13, 2017. Disponible en el <http://www.elpais.com.co/proceso-de-paz/quienes-son-y-donde-estan-los-disidentes-de-las-farc.html>

Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Grupo Planeta. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=tpWXsiwL2IcC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Vinyamata, E. (2010). Conflictology: A Multidisciplinary Vision. *Journal of Conflictology*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5587218>

Zapata, G. (2012). *La conciliación en Colombia*. Montreal.

Zavala, S. (1977). Philosophie de la conquete. Mouton.

Zuppi, M. (2001). La fuerza del diálogo: El diálogo como método de resolución de conflictos. Urriak.

Cómo citar este capítulo:

Ruiz Gómez, G. I (2019). Los MASC en la formación del abogado y la accesibilidad a la justicia: hacia una cultura de paz en Colombia. En: Ramírez Llerena, E. Negrete Doria, E. F. Negrete Sepúlveda A. M. Velásquez, M. J. Rodríguez Lara, I. E. Guzmán González, P. Cárdenas Gómez, O. C. Alarcón Lora, A. A. Rodero Acosta, L. Muñoz Alfonso, H. Bayuelo Shoonowolft, P. Guerra, D. A. Llinás Torres, C. Henao Gil, J. R. Vides, M. E. Enamorado Contreras, J. y Ruiz Gómez, G. I. *Formación de abogados: nuevos retos frente al desafío del derecho*. (pp.409-460) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.