

**ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN**

## **Una imagen de la educación jurídica en la jornada nocturna colombiana**

*Uma imagem da educação jurídica durante o turno da noite na Colômbia*

*An image of legal education during the Colombian night shift*

**Álvaro Pio Jaramillo**  **Julio César Padilla Herrera**   
**y Germán Aristizábal Jara** 

*Fundación Universitaria los Libertadores, Colombia*

**RESUMEN** En este artículo describimos el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho en la jornada nocturna en una facultad de derecho colombiana. Los argumentos que presentaremos derivan de un estudio cualitativo de carácter observacional, apoyado en la metodología de investigación-acción participativa. Primero, sostenemos que la educación jurídica en la nocturna ha sido sistemáticamente ignorada por la literatura especializada en el Sur Global. Segundo, mostramos que el perfil del estudiantado nocturno —personas adultas, trabajadoras, con trayectorias formativas previas— tensiona las lógicas pedagógicas tradicionales, ancladas en la figura del estudiante joven con tiempo disponible. Tercero, construimos una imagen de la experiencia de la jornada nocturna que, consideramos, estimula las discusiones de la vanguardia en la educación jurídica, en especial la expansión de los programas virtuales e híbridos o semipresenciales, que parecen dirigirse al mismo tipo de estudiante de la jornada nocturna «que trabaja para estudiar y estudia para trabajar».

**PALABRAS CLAVE** Enseñanza del derecho, educación jurídica, discriminación, educación superior, pedagogía jurídica.

**RESUMO** Este artigo descreve o processo de ensino e aprendizagem do Direito no programa noturno de uma faculdade de Direito colombiana. Os argumentos apresentados derivam de um estudo qualitativo e observacional, apoiado por uma metodologia de pesquisação participativa. Em primeiro lugar, argumentamos que o ensino jurídico noturno tem sido sistematicamente ignorado pela literatura especializada no Sul Global. Em segundo lugar, mostramos que o perfil dos alunos do programa noturno —adultos, indivíduos que trabalham e possuem formação acadêmica prévia— desafia as abordagens pedagó-

gicas tradicionais, que se baseiam na figura do jovem estudante com tempo disponível. Em terceiro lugar, construímos um panorama da experiência no programa noturno que acreditamos estimular discussões inovadoras no ensino jurídico, especialmente no que diz respeito à expansão de programas de ensino a distância e semipresenciais, que parecem visar o mesmo tipo de aluno noturno «que trabalha para estudar e estuda para trabalhar».

**PALABRAS-CHAVE** Educação jurídica, pedagogia jurídica, discriminação, ensino superior, educação jurídica.

**ABSTRACT** In this article, we describe the process of teaching and learning law in the evening program of a Colombian law school. Our analysis is based on a qualitative, observational study supported by the methodology of participatory action research. First, we argue that evening legal education has been systematically overlooked by the specialized literature in the Global South, despite its social significance. Second, we show that the profile of evening students —adults who work during the day and often have prior technical, technological, or professional training—challenges traditional pedagogical logics, which remain anchored in the figure of the young, full-time student. Third, we contend that the experience of evening legal education anticipates central debates in contemporary legal education, particularly with regard to the expansion of online and hybrid programs designed for students who, like those in evening programs, combine study and work.

**KEYWORD** Teaching of law, legal education, discrimination, higher education, legal pedagogy.

## Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho puede comprenderse como la articulación de cuatro elementos. En primer lugar, los sujetos que participan como profesores y estudiantes y que, durante varios años, cocrean ambientes de producción y transmisión de experiencias y saberes (Jaeger-Fine, 2019; Elgueta Rosas y Palma González, 2021; Lapenta, 2020). En segundo lugar, los espacios donde esa interacción tiene lugar, como aulas, auditorios y escenarios de simulación, que buscan fortalecer la argumentación, el razonamiento lógico y la capacidad crítica asociadas al oficio jurídico. En tercer lugar, los materiales que se usan para dar forma al aprendizaje, como normas, manuales, libros y artículos científicos, cuya disponibilidad condiciona competencias y saberes de vanguardia. Finalmente, las expectativas y experiencias que moldean la conciencia jurídica, esto es, la forma como docentes y estudiantes entienden la utilidad del derecho, la finalidad de su oficio y el alcance de la práctica jurídica (Bonilla Maldonado, 2013; Gómez, 2016; López Medina, 2009; López, 2010).

La literatura colombiana —y buena parte de la producida en el Sur Global— ha examinado fragmentos de este proceso. Una línea importante de trabajo se ha concen-

trado en el diseño curricular y en las metodologías que buscan desplazar el modelo formalista aún dominante, caracterizado como reductivo de la complejidad social del derecho y de la práctica jurídica (Bonilla Maldonado, 2013, 2017; Huertas y Pinzón, 2018; Bocanegra Acosta, 2015; Fuenzalida, 2002; Perilla, 2018b). Otra línea ha llamado la atención sobre la hipergraduación de abogados, la ausencia de mecanismos que aseguren la calidad y la educación clínica y experiencial (Ceballos Bedoya y García Villegas, 2021, 2019a, 2019b; De Palma del Teso, 2015). Estos estudios permiten problematizar la enseñanza y el aprendizaje del derecho, especialmente en cuanto a los materiales, el currículo y las conciencias jurídicas (Martínez Montenegro, 2022; Perilla, 2016, 2017, 2018a, 2023). Crean, por lo tanto, las condiciones epistemológicas para avanzar en hipótesis y preguntas de investigación que acojan los asuntos que han quedado en los márgenes. Esta investigación<sup>1</sup> se centra en una experiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho que la literatura requiere y sobre la cual carece de información suficiente: la educación jurídica en la jornada nocturna.

Dos razones justificaron el enfoque en la jornada nocturna. La primera se relaciona con la imagen predominante del estudiante universitario que ha consolidado la literatura especializada: una persona joven, con disponibilidad de tiempo, recién egresada de la educación media y orientada al ascenso social mediante la obtención de la credencial profesional (Benfeld, 2016). Ese sujeto, esa figura, existe, pero representa solo una parte de las experiencias estudiantiles posibles. Muy a menudo se trata de estudiantes que cursan programas de derecho en Bogotá, con padres que los sostienen o apoyan financieramente. Hacen falta datos, preguntas e hipótesis sobre los otros sujetos: las personas que trabajan durante el día, sostienen familias, asumen deberes de cuidado y acceden a la formación jurídica en la jornada nocturna porque es el tiempo disponible.

La segunda razón es prospectiva. Las transformaciones contemporáneas de la educación superior y de la profesión legal —en particular, el avance de los programas híbridos o semipresenciales y de los formatos virtuales (Bonilla Maldonado, 2023; Galbenski, 2009)— van a requerir datos sobre el sujeto de la jornada nocturna, pues es el arquetipo del estudiante en el mediano plazo. Tematizar la experiencia de los estudiantes de la jornada nocturna contribuye a anticipar los desafíos que enfrentarán los programas de derecho virtuales y híbridos o semipresenciales, como la administración del tiempo, la tensión entre trabajo y estudio, la necesidad de metodologías sensibles a la vida adulta (andragogía, por ejemplo) y los límites materiales del aprendizaje significativo.

Con estos supuestos, la investigación adoptó un diseño observacional, desarrollado durante dos períodos académicos y organizado en tres escenas (Angrosino, 2015). La

1. La investigación recoge dos proyectos: «Aulas Orgánicas: lo que nos enseñan para la educación legal en facultades para clases populares en Bolivia, Argentina y Colombia», Comité Institucional de ética de la investigación (2023) y «Aulas Orgánicas: la andragogía para la educación legal, experiencias situadas desde América Latina», Comité Institucional de ética de la investigación, celebrado el 24 de mayo de 2024.

primera transcurrió *en el aula*, a partir del curso electivo «Aprender y enseñar derecho», diseñado para dialogar con la jornada nocturna y discutir lo que supone estudiar y trabajar, la idea de calidad, las prácticas pedagógicas y los imaginarios comunes en esta modalidad. La segunda se ubicó *por fuera* del aula y se construyó a partir de las bitácoras del equipo de investigación. Este material ofreció una mirada reflexiva sobre la observación del curso desde la perspectiva de dos investigadores que tenían relación con la jornada nocturna, pero no con el espacio académico específico; sus roles diversos aportaron integralidad a la interpretación. La tercera escena se situó *más allá* del aula y consistió en intercambios mediante entrevistas y conversaciones con algunos docentes y estudiantes. Estos diálogos proporcionaron puntos de contraste y validación, a partir de los cuales fue posible presentar hallazgos matizados de la experiencia nocturna. Todo el proyecto siguió una ruta ética avalada por un comité institucional; se usaron consentimientos informados y se anonimizó la información sensible (Villaseñor, 2024).

El resultado fue una imagen articuladora de las tres escenas, de lo que se observó, analizó, contrastó y validó en cada una de ellas (Angrosino, 2015). Esa imagen funciona como un elemento heurístico que permite identificar, entre otros aspectos, la necesidad de adaptar las ideas sobre la formación jurídica a estudiantes con vida familiar y laboral; las posibilidades de uso de plataformas para ofrecer recursos de refuerzo; la percepción de falta de paridad frente a los estudiantes de la jornada diurna; y la urgencia de desarrollar estudios sobre la ingeniería del tiempo en las carreras de derecho. Esto es, de medir cuál sería una ruta razonable para la adquisición de saberes en una jornada fragmentada, de reconocer que esta modalidad requiere soporte sostenido para fortalecer el desempeño en ciertas habilidades y competencias, y de mostrar que quienes estudian en la nocturna suelen afrontar con mayor solvencia los costos de su formación. En consecuencia, este estudio amplía el mapa de la educación jurídica en Colombia porque incorpora la jornada nocturna como objeto de investigación jurídica y destaca su valor para comprender mejor la formación de los abogados. Al situar estas experiencias, se advierte que hasta ahora se ha privilegiado un único modelo de estudiante, aunque la jornada nocturna es una pieza del rompecabezas conceptual del campo, no una excepción periférica.

El artículo se organiza en cuatro partes. La primera precisa el problema: en la literatura especializada existe una omisión estructural de la jornada nocturna, derivada de la centralidad histórica del modelo diurno; por ello, la educación jurídica colombiana se ha pensado para un estudiante arquetípico incompatible con esa modalidad. La segunda explica cómo se construyó la imagen de la jornada nocturna, a partir de una metodología empírica anclada en la investigación-acción participativa. La tercera presenta la imagen ensamblada a partir de las tres escenas que la originan. La cuarta ofrece las conclusiones, organizadas en tensiones, conexiones con la literatura y proyecciones para la investigación en educación jurídica en el Sur Global.

## La omisión de la jornada nocturna en la literatura sobre educación jurídica en Colombia

La omisión de la jornada nocturna en la literatura sobre educación jurídica en Colombia sesga la investigación. El campo ha criticado —y con razón— los modelos de formación excesivamente formalistas y ha propuesto metodologías que presenten la complejidad del derecho y demuestren cómo desborda las formas legales, reglamentarias o judiciales (Perilla 2016, 2017, 2018a, 2023; López Medina, 2009). Sin embargo, esa apuesta pedagógica se sostiene, implícitamente, sobre una temporalidad y sujeto idealizados, el estudiante diurno-joven, disponible, sostenido por terceros. El arquetipo queda expuesto cuando se miran de cerca las experiencias de la nocturna. Investigaciones como la presente permiten hacer visible esa arquitectura oculta, y con ello someterla a crítica.

En la jornada nocturna no basta con discutir qué contenidos o métodos permiten superar el formalismo (Perilla, 2016, 2017, 2018a; López Medina, 2009). Hay que interrogar, además, cómo los regímenes materiales del tiempo, el trabajo y el cuidado atraviesan el aprendizaje mismo y delimitan el alcance de cualquier experimento pedagógico no reduccionista o antiformalista del derecho. La pregunta deja de ser solo «qué tipo de derecho o concepto de derecho enseñar» o «cómo enseñar ese derecho que desborda las formas simples», y se desplaza hacia las condiciones que vuelven posible o hacen imposible aprender de forma significativa.

El sujeto que destaca en el resultado de esta investigación es adulto. Cuenta, en muchos casos, con preparación previa en programas técnicos o tecnológicos, e incluso, en algunos casos, con títulos profesionales. Un porcentaje significativo trabaja durante el día, sostiene familias y cursa la carrera en la jornada nocturna precisamente por estas razones. Son adultos que llegan a la universidad con trayectorias vitales, profesionales y técnicas consolidadas.

Ese grupo nocturno desconfía de los modelos alternativos y antiformalistas que la literatura presenta como una necesidad general de la educación superior. En culturas jurídicas como la colombiana, la memorización de contenidos declarativos y el derecho entendido como una técnica normativa cerrada gozan de popularidad en la jornada nocturna. Esto obliga a revisar la andragogía, para una formación jurídica que conecte con condiciones reales de la nocturna: una pedagogía capaz de articular la precariedad de su tiempo con la densidad del saber jurídico. Esto muestra que la literatura sobre educación jurídica, aunque ha avanzado en cuestionar los límites del formalismo, sigue siendo incompleta si no incorpora las experiencias de quienes estudian en condiciones de restricción. Parte del problema de la formación jurídica no es solo *qué* se enseña (contenidos), sino *cuándo* y *en qué condiciones vitales* se aprenden. Describir las experiencias de la jornada nocturna implica pues reconocer que el campo de la educación jurídica también ha sido configurado por ellas. Supone aceptar que existen otras temporalidades, corporalidades y modos de aprender y enseñar derecho que no

encajan en la figura del estudiante estándar. Asimismo, implica visibilizar la tensión política-pedagógica-jurídica entre un modelo de formación legal idealizado —pensado para la disponibilidad juvenil— y una experiencia educativa que se desarrolla en los márgenes del tiempo: en los intersticios del trabajo asalariado, el cansancio, las responsabilidades familiares y la falta de horas para estudiar.

Esta investigación incorporó estos aspectos en su diseño metodológico. Ante la ausencia de datos y estudios específicos sobre la jornada nocturna y frente a la persistencia de un perfil estándar del estudiante, resultaba indispensable desmarcarse de la forma habitual de abordar al sujeto de la educación jurídica. El enfoque metodológico adoptado se inscribió en el paradigma cualitativo, desde el cual fue posible dotar de mayor densidad conceptual la descripción de la jornada nocturna y, al mismo tiempo, vincular a los actores que participaron en la investigación como parte de un ejercicio de toma de conciencia. En coherencia con este propósito, el trabajo se deriva de una investigación-acción participativa, que permitió validar el proceso durante su desarrollo y mantener la coherencia con la perspectiva crítica que lo orienta. En el siguiente apartado se explican los pasos y las técnicas que componen la estrategia metodológica.

### **Estrategia metodológica cualitativa inscrita en la lógica de la investigación-acción participativa**

Buena parte de lo expuesto hasta este punto determinó que, en la fase de planeación, se optara por el enfoque cualitativo de la investigación acción-participativa (IAP). Esta metodología cuestiona algunos de los supuestos centrales de la investigación científica tradicional (Angrosino, 2015; Balcázar, 2003). En particular, la IAP rechaza la separación tajante entre el sujeto investigador y el objeto investigado y parte de la premisa de que el conocimiento se construye desde las necesidades concretas de comunidades específicas (Selener, 1997). Así, el sujeto de la investigación no se concibe como externo al problema, sino como parte de un proceso colectivo de comprensión y transformación. En otras palabras, la IAP desplaza la mirada desde el estudio de un «objeto» hacia la interrogación de condiciones problemáticas que afectan directamente a quienes investigan y participan en el proceso (Balcázar, 2003). En el ámbito de la educación jurídica en que nos situamos, reconstruir y describir de manera comprensiva la experiencia de la jornada nocturna exigía, justamente, reconocer el lugar de enunciación de investigadores-profesores y estudiantes más allá que explicitar los vacíos de la literatura. Desde esta premisa, el trabajo apuntó a una narración situada que, al tiempo que incluía prácticas, propiciaba en los participantes un ejercicio de reflexividad.

Así, en primer lugar, los estudiantes de la jornada nocturna participaron en la recolección y el análisis de información, identificaron problemas y formularon interrogantes que, una vez explicitadas, funcionaron como mecanismos de toma de

conciencia: de su posición marginal en el campo, de la ausencia de materiales que sostuvieran sus procesos de aprendizaje y de la necesidad de investigaciones específicas para esta jornada. De este modo, la dinámica del estudio estuvo influenciada por la IAP en el sentido de Selener (1997, 17) pues se articula en torno a dos ejes: 1) la desnaturalización de la jerarquía entre investigador y objeto —profesores y estudiantes comparten la experiencia y el foco se desplaza del «estudiante» aislado al proceso de enseñanza-aprendizaje—, y 2) la centralidad del compromiso político en la producción de conocimiento —la investigación se concibe como una intervención reflexiva que se detiene en el relato de las experiencias para trazar mejores expectativas para la jornada nocturna, advirtiendo que su resultado hará parte de una literatura que ha soslayado su especificidad—. La IAP hizo posible un eclecticismo metodológico que abrió espacios para que los profesores y estudiantes interpelaran el proceso investigativo y participaran en la reconstrucción crítica de sus propias prácticas educativas (**tabla 1**).

En segundo lugar, este marco metodológico fue decisivo para dar cuenta de que la jornada nocturna exige ser interpretada desde la precariedad epistemológica que la atraviesa. El trabajo es en sí mismo una descripción que abre una línea, que empieza por resaltar a partir de sus hallazgos que la experiencia de la jornada nocturna cuestiona el sujeto estándar que se ha hecho en el campo de la educación superior: un estudiante con tiempo libre para la lectura y el trabajo autónomo, recién egresado de la secundaria, entrenado por esto en los ritmos de la escolaridad, e inserto en ambientes que garantizan los hábitos de leer, escribir y analizar. La nocturna no encaja frente a esa imagen: hay adultos que arrastran jornadas laborales extenuantes, trayectorias educativas fragmentadas, profesores tan fatigados como los estudiantes y una dependencia de la lección en el aula por carecer de tiempo de trabajo autónomo. Explicitar el «no saber nada o saber muy poco» sobre la nocturna abrió la posibilidad de reconocer los límites de la experiencia universitaria tal como está instituida, y con ello habilitar un

**Tabla 1.** Niveles de investigación-acción participativa como función del papel de los participantes, de acuerdo con Balcázar.

Nivel de IAP	Grado de control	Grado de colaboración	Grado de compromiso
NO IAP	Sujetos de investigación sin control	Mínimo	Ninguno
Bajo	Capacidad de dar retroalimentación	Comité de consejeros	Mínimo
Medio	Responsabilidad por supervisión y asistencia a las reuniones del equipo	Consejeros, consultores, veedores con contrato	Varios compromisos y sentido de pertenencia en el proceso
Alto	Socios igualitarios, o líderes con capacidad de contratar a los investigadores	Investigadores activos o líderes de la investigación	Compromiso total y sentido de propiedad del proceso de investigación

espacio de conciencia crítica en el que los propios estudiantes pudieran interrogar qué tipo de profesional estaban llegando a ser.

En tercer lugar, un aspecto central de la IAP igualmente determinante en esta investigación es su propósito transformador. La IAP no se limita a describir ni a producir un saber abstracto; persigue, más bien, intervenir en las condiciones adversas que afectan a una comunidad y, con ello, ampliar sus posibilidades de emancipación. Desde esta perspectiva, la IAP solo adquiere sentido cuando se articula con alguna forma de transformación, en este caso, de las prácticas educativas (Fals Borda y Anisur Rahman, 1991; De Sousa 2016). Esta orientación resultó plenamente coherente con el proyecto, cuyo objetivo consistió en comprender las tensiones propias de la educación jurídica en la jornada nocturna, para propiciar la emergencia de una conciencia crítica entre los estudiantes y profesores sobre la mencionada precariedad epistemológica y la marginalidad de la jornada nocturna.

Ahora bien, en la ejecución de la investigación no se alcanzó un grado pleno de implementación de la IAP; sin embargo, se avanzó en distintos niveles de control, colaboración y compromiso. En cuanto al control, los estudiantes participaron en el desarrollo de las clases y fueron invitados a reuniones del grupo de investigación, lo que corresponde a un nivel medio de participación. En relación con la colaboración, su papel se configuró como el de un comité de consejeros: pudieron interesar, ofrecer retroalimentación y sugerir vías de implementación, aunque sin la horizontalidad plena que supondría un rol consultivo formal, lo que equivale a un nivel bajo de IAP (**tabla 2**).

Este marco metodológico se materializó a través de pasos concretos en el proceso investigativo (Selener, 1997). En primer lugar, partiendo de la constatación del vacío en la literatura y del escaso interés de las políticas públicas por las jornadas nocturnas. Desde allí se lanzó el curso electivo «Aprender y enseñar derecho», un espacio en el que durante cuatro semestres se configuraron preguntas colectivas variables según los intereses de cada grupo, todas relacionadas con la pregunta sobre qué significa aprender y enseñar derecho en condiciones de una precariedad que aún no se ha tematizado lo suficiente. En esta escena, los estudiantes elaboraron mapas de su propio aprendizaje, hablaron de su perfil de abogado ideal, confrontaron la tensión entre el tiempo fragmentado, el desgaste emocional del estudiante adulto y la necesidad-urgencia de apropiarse del saber jurídico para cualificar y mejorar su vida laboral.

En ese momento, se sugirió integrar las bitácoras que cada investigador había elaborado, como parte tanto de la asignatura como del proceso de investigación. De allí emergió una imagen del proceso, más que una caracterización plana de los sujetos de la materia electiva. Quiere decir que el esfuerzo se orientó a describir un proceso compuesto por cuatro elementos internos derivados del curso electivo: 1) la profesora y el estudiantado, 2) los ambientes y espacios, 3) los materiales, y 4) las expectativas y experiencias. En reuniones posteriores con docentes externos al proyecto, así como en entrevistas y participaciones en congresos, se advirtió el potencial de esta concepción

**Tabla 2.** Grado de implementación de la IAP en la investigación sobre la jornada nocturna

<b>Grado de implementación de la IAP en la investigación sobre la jornada nocturna</b>			
<b>Elemento</b>	<b>Nivel alcanzado</b>	<b>Evidencias y razones</b>	<b>Justificación del grado intermedio-bajo</b>
Control	Medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases se diseñaron con metodología constructivista.</li> <li>- Los estudiantes participan activamente a lo largo de la clase.</li> <li>- Fueron invitados a reuniones del grupo de investigación.</li> </ul>	Existe participación activa, pero todavía bajo la guía de los docentes y sin control pleno en la definición de los objetivos o la dirección del proyecto.
Colaboración	Bajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes no fueron concebidos como consultores o veedores con contrato.</li> <li>- Se organizaron como un “comité de consejeros” que podía interpelar, retroalimentar y sugerir.</li> </ul>	Aunque los estudiantes aportaron ideas, no tuvieron una posición horizontal ni autonomía formal en la toma de decisiones.
Compromiso	Medio (con matices bajos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación activa en clase.</li> <li>- Vinculación al semillero de investigación.</li> <li>- Desarrollo de sentido de pertenencia al proyecto.</li> </ul>	El compromiso se materializó en la clase y el semillero, pero sin extenderse a niveles de coautoría o responsabilidad plena en la producción de conocimiento.

para ser debatida y contrastada, lo que condujo a la elaboración de un texto final con la intención de proponer una imagen orgánica de dicho proceso.

Como se puede ver, esta construcción se nutrió de la observación en escenas diversas, tanto planificadas como espontáneas, y de interacciones con terceros. El conjunto de estos insumos permitió configurar una imagen de la jornada nocturna (Benfeld, 2016), que se describe en lo que sigue con los argumentos y hallazgos centrales del proyecto.

### **La imagen del proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho en la jornada nocturna resultante**

Para la mayoría de las personas adultas en Colombia, la jornada laboral se interrumpe hacia las cinco de la tarde. Entre las seis y las diez de la noche debería abrirse un tiempo reservado para la familia, la cena y el descanso que permita reiniciar al día siguiente. Sin embargo, un sector de esas mismas personas decide ocupar ese intervalo en las aulas de derecho de la jornada nocturna. Allí se congregan quienes buscan en la formación jurídica una forma de proyección profesional.

Un grupo de estudiantes de la nocturna —en su mayoría mujeres— señala que asiste a la universidad porque en sus trabajos ha constatado que quien comprende las normas y sabe hablar de ellas logra mayor credibilidad y suele convertirse en la

persona más consultada. Escogen estudiar derecho en la nocturna porque lo perciben como un campo accesible, que no exige destrezas previas demasiado elevadas, o porque confían en que la universidad les permitirá adquirirlas. La apuesta es clara: «si logramos atravesar el proceso, los beneficios van a compensar con creces los sacrificios».

En sus relatos, la jornada nocturna condensa y entrecruza múltiples temporalidades. Por una parte, simboliza un rechazo al presente, considerado insuficiente, frente al cual se imagina una vida profesional más digna. Por otra, obliga a la asimilación de lo inmediato: la rutina diaria que, aun en medio del cansancio, debe cumplirse hasta alcanzar la meta. Finalmente, proyecta un porvenir que se nombra como la «buena hora»: un futuro en el que ser abogado significa acceder a condiciones de vida más estables y justas. De este modo, los estudiantes experimentan simultáneamente lo que han sido, lo que son y lo que esperan ser. La conexión entre experiencia y expectativa aparece, además, más sólida que en la jornada diurna, donde predomina la incertidumbre sobre el sentido y la utilidad de lo aprendido.

Estos relatos emergieron en la materia electiva «Aprender y enseñar derecho». El curso propuso actividades de *mindfulness* (atención plena), diálogos sobre el derecho como herramienta profesional, la construcción colectiva de mapas sobre el perfil de un héroe jurídico, relatos de experiencias pedagógicas y espacios de verbalización de las dificultades de aprendizaje. A lo largo de dos semestres participaron padres y madres que sostenían hogares enteros, trabajadores con años de experiencia, jóvenes que habían interrumpido y retomado sus estudios para poder laborar en el día, paralegales, técnicos automotrices, docentes de secundaria, contadores, mercadólogos, supervisores de seguridad, conductores de plataformas, administradores de empresas y también personas sin estudios técnicos o universitarios previos. En todos los casos, sus itinerarios cotidianos incluían el desgaste de los ritmos laborales, que a su vez atravesaba su modo de aprender. Esta es una condición constitutiva que le exige al docente una pedagogía capaz de acomodar el currículo a esos modos de vida, en lugar de forzarlas a encajar en la «ficción» neutral del aula.

El escepticismo inicial de los estudiantes fue evidente. En conversaciones informales, varios estudiantes admitían que disfrutaban la clase porque les permitía «desahogarse», aunque extrañaban los modos convencionales de las demás materias. Para ellos existía una pedagogía típica: el profesor debía imponer un régimen disciplinario basado en la repetición mecánica. Lo usual era asistir, memorizar la lección y reproducirla en un examen. Sin embargo, permanecía invisible lo que este modelo suponía en medio de la fatiga: un martirio. En sus relatos sobre la vida en la nocturna reaparecía siempre la misma queja, resultaba inevitable «soportar» exigencias como si sus condiciones fueran idénticas a las de quienes estudiaban durante el día.

La electiva los invitó a advertir que ese modelo debía ser interpelado y que era necesario tematizar lo singular de la jornada nocturna. Al tratarse de estudiantes adultos, estaba arraigada la convicción de que el profesor habla o dicta la clase y el estudiante

escucha. Sin embargo, tanto la excursión a otras universidades como las entrevistas y las sucesivas discusiones grupales les permitieron cuestionar ese modelo, así como discutir más sobre la idea de que un abogado siempre tendría trabajo, siempre sería necesario y siempre estaría bien remunerado. Un grupo de estudiantes manifestó que, en realidad, se desconoce el mapa completo de la profesión jurídica, de modo que el litigio aparece más como la opción por defecto. Después de todo, la educación jurídica que privilegia al litigante como el perfil de egresado más importante termina por reducir el derecho a su forma más elemental, la letra de la ley, los métodos de interpretación simples, la experiencia de aprendizaje simple también.

Para dar cuenta de esto, la electiva propuso tres actividades en las que los protagonistas eran los propios estudiantes. La primera buscaba abrir poros en el aula, trayendo figuras modélicas de la profesión legal. Para ello se pidió a los participantes que enunciaran los perfiles que consideraban ideales. De manera unánime señalaron al litigante. No era casual: los litigantes-profesores, héroes de la nocturna, enseñaban derecho desde su experiencia práctica, compartiendo con los estudiantes la fatiga de las jornadas y el escepticismo frente a métodos que trascendieran la repetición.

A partir de esos perfiles e invitados, se elaboró un cuadro colectivo que definía los ejes de un proceso de aprendizaje jurídico orientado a formar un «buen litigante». Entre ellos, la disposición —entendida como la capacidad del cuerpo de mantenerse despierto y activo—, la comunicación depurada —vista como elemento imprescindible en la práctica legal— y el ejercicio constante de operaciones jurídicas a lo largo de la carrera (**tabla 3**).

Como asignación, los estudiantes visitaron otras universidades para contrastar lo que el tablero sugería, pero además para explorar los diseños educativos de otras facultades de derecho. A su regreso reconocieron, en primer lugar, que existían muchos

**Tabla 3.** Tablero del cuadro colectivo.

Disposición	Comunicación	Operaciones
La disposición remite a la manera en que el estudiante se relaciona con el espacio y con los otros, así como a la frecuencia y a la calidad de su participación.  En este eje se consideran tres dimensiones concretas:  la asistencia regular, el número de intervenciones realizadas y el carácter cualificado de dichas intervenciones.	La comunicación se analiza a partir del contenido y la forma de lo expresado. Importa, en primer lugar, qué dice el estudiante y, en segundo lugar, cómo lo dice.  A partir de allí se observan distintos elementos: la cantidad de repeticiones, la frecuencia de muletillas, la estructura general de su discurso y el uso de ejemplos como estrategia de explicación.	Las operaciones remiten a las acciones intelectuales del estudiante de derecho.  Explicar con sus propias palabras lo comprendido.  Ilustrar con ejemplos.  Contrastar ideas distintas o divergentes.  Demostrar con evidencias.  Controvertir argumentos opuestos.  Reforzar reiterando lo dicho.  Justificar con razones de fondo.

más perfiles profesionales en derecho de los que habían imaginado. El funcionario público, el asesor o consultor, el investigador y el docente aparecieron como perfiles igualmente ideales, aunque —según su valoración— con menor prestigio simbólico que el litigante. La actividad, además, los llevó a identificar modos diversos de enseñanza y aprendizaje, que valoraron como positivos y deseables para su propio proceso formativo.

Tras esta experiencia emergió una manera distinta de concebir al profesor y su interacción con el estudiantado. El grado de vinculación con un tema jurídico se relacionó más con la capacidad de escucha del profesor que con la del estudiante. Lo que ocurría en el aula no podía reducirse a la anécdota personal del litigante; debía sostenerse en una lección preparada. Se hizo más evidente la necesidad de un profesor que actúe como instancia de desambiguación y orientación frente al derecho, y menos como «maestro explicador-embrutecedor» (Rancière, 2022). El reto es enorme: exige elaborar materiales aún inexistentes y construir consensos entre docentes que, por regla general, litigan durante el día y dictan clase en la jornada nocturna, y que pueden resistirse a ensayar otro modelo de enseñanza y aprendizaje.

A este respecto, las investigaciones sobre formación inicial docente se han concentrado en dos grandes frentes: la selectividad en el ingreso y la mejora de los programas encargados de dicha formación. En relación con la selección para el ingreso a la carrera, los estudios se han dirigido a identificar a los mejores candidatos, tomando como referencia los concursos de ingreso, los programas de inducción, los períodos de prueba y las evaluaciones que los acompañan. Por su parte, las investigaciones sobre condiciones de permanencia en el cargo han examinado factores como la remuneración, la infraestructura, el equipamiento escolar, el clima laboral, la seguridad, el tamaño de las clases, la jornada de trabajo, el apoyo de otros profesionales y el tiempo destinado a actividades no lectivas.

Pese al crecimiento de la evidencia en cada uno de estos aspectos, se advierte una ausencia significativa de estudios que analicen la formación, la selección y la permanencia docente desde una perspectiva jurídica. Carecemos de investigaciones que exploren cómo el discurso de la calidad configura la labor docente a través del derecho, así como de un marco normativo que imagine transformaciones acordes con las exigencias de la globalización en países en desarrollo (Lapenta, 2020). Esta ausencia puede explicarse por dos razones.

En primer lugar, predomina la percepción del derecho como un medio de expresión de los intereses de los actores en el campo educativo. Por un lado, se le atribuye la función de articular programas y reformas rentables, generalmente derivados de recomendaciones de grupos asesores del gobierno. Por otro lado, la educación —y en particular la labor docente— cuenta con una larga historia de movilización jurídica con repercusiones importantes en la materialización de derechos. Así, el derecho ha sido concebido como lo que los grupos de poder deciden que sea.

En segundo lugar, falta una reflexión que indague por los fines y objetivos de la educación jurídica en la jornada nocturna (Rancière, 2022; Quintero, Duque y Duque, 2016). El imaginario contemporáneo supone que tales fines deben orientarse a la formación de sujetos funcionales a las lógicas de mercado de los servicios jurídicos (Gómez, 2016). Esto no solo ha estrechado los márgenes de reflexión de quienes hacen realidad la facultad de derecho, sino que ha enmarcado la labor de algunos de ellos —como los docentes— en un conjunto de tareas administrativas de largo alcance y propósitos de corto alcance en el aula. Es indispensable despertar una conciencia del problema entre profesores que pueden ser catedráticos y por lo tanto estar distanciados de la matriz de decisiones que toma una facultad de derecho, normalmente conocida y utilizada por docentes de planta (Perilla, 2024; Pelacani y Moreno Velásquez, 2021; Martínez Montenegro, 2022; Huertas y Pinzón, 2018).

Respecto a nuestro itinerario en la electiva, cabe decir que al final no hubo posturas conciliatorias. Al finalizar, en ambos grupos fue posible advertir cuáles debían ser las trayectorias de enseñanza y aprendizaje en una universidad. Las conversaciones permitieron a los estudiantes reconocer el papel pasivo que ocupaban tanto en la literatura que los ignora como en su propia cotidianidad, al preferir modelos ortodoxos de enseñanza dominados por concepciones formalistas que les exigen «obediencia debida» (Perilla, 2017). En ese sentido, hubo un avance hacia una forma de emancipación intelectual; sin embargo, el escepticismo y el extrañamiento frente a nuestras propuestas dominaron las opiniones estudiantiles.

Para muchos, aprender sigue siendo asistir al aula y escuchar a alguien que explica y evalúa. Esta postura resulta apenas compatible con la jornada nocturna, pues quienes la cursan han asimilado las convenciones de la educación jurídica clásica, aspiran a convertirse en abogados litigantes de prestigio, conciben el derecho como un medio para alcanzar estabilidad económica y una vida no solo sin carencias, sino con lujo. En consecuencia, buena parte de nuestro esfuerzo —detallista, metódico y poco ágil a sus ojos— se percibió como excesivo o costoso para la jornada nocturna. Algún estudiante lo resumió así:

¿Qué tiene de malo ir a clase a escuchar cómo se lee una ley, ver cómo se cruza con otras, aprender la excepción a la regla? Quiero saber el truco que usan los que tienen experiencia, las trampas de los abogados mañosos, lo que un abogado bueno puede prever antes de que pase. Así parece que el derecho es una técnica. Una fábrica de fórmulas, procedimientos, piezas que encajan o no. Pero, ¿y si quiero estar en esa fábrica? ¿Y si lo que quiero es conocer la fórmula? No tengo tiempo fuera del aula. Para mí, todo pasa ahí: 120 minutos en los que habla un profesor y escucha un estudiante. Presento el examen nuevo de litigio y listo. ¿Para qué complicarnos?

Cierto pragmatismo, incluso cierto cinismo, acompaña esta opinión; sin embargo, plantea preguntas válidas sobre el proceso estándar de enseñanza y aprendizaje del derecho. Al final, se estudia derecho porque existe la certeza de que se contrata a quienes lo cursan para aplicar fórmulas y formatos, un desenlace laboral determinante en un país donde resulta difícil imaginar horizontes distintos y reconocer la utilidad práctica de los saberes. Lo más interesante de esta visión es su cercanía con las posiciones de quienes respaldan los cambios actuales en la educación jurídica, en particular la digitalización y la automatización impulsada por la inteligencia artificial. En este sentido, la jornada nocturna se presenta como un laboratorio que permite anticipar las respuestas y tensiones que enfrentarán las facultades de derecho en el Sur Global, donde, creemos, cada vez serán más frecuentes opiniones semejantes a las que acabamos de describir.

## Conclusiones

En la **tabla 4** presentamos las conclusiones como anunciamos en la introducción. Sin embargo, resaltamos dos afirmaciones, una normativa y otra descriptiva. Las facultades de derecho deben robustecer el perfil del estudiante más allá del que tiene disponibilidad y libertad, abandonar como patrón ese sujeto y diseñar metodologías sensibles a la vida adulta. La jornada nocturna permite comprender la experiencia del tipo de estudiante que trabaja y estudia al mismo tiempo, que es el perfil del que se inscribirá en los programas a distancia o digitales que tanto entusiasman a algunos.

**Tabla 4.** Conclusiones

	Material-temporal	La nocturna se sostiene en un tiempo escaso y fragmentado (trabajo, cuidado, fatiga). El aula no es «un espacio más», sino el espacio casi total donde ocurre el aprendizaje.  No se puede medir ni diseñar «calidad» en la nocturna con el estándar diurno.
Tensiones	Pedagógica	Las apuestas antiformalistas y experienciales son resistidas. Se perciben como pérdida de tiempo. La educación en el formalismo persiste y es popular.  Las condiciones de vida de los estudiantes de la jornada nocturna dificultan metodologías propias de la pedagogía crítica.
	Político-pedagógica	La nocturna funciona como segunda oportunidad para poblaciones excluidas del acceso temprano, pero opera con currículos, materiales e imaginarios diseñados para juventudes disponibles.  Se planea la educación para al estudiante «ideal» pero se margina al real en la jornada nocturna.

**Tabla 4.** Conclusiones (continuación)

Conexiones con la literatura	Critica al formalismo	<p>La nocturna confirma la crítica a la memorización y al derecho como técnica cerrada, pero muestra que superar el formalismo depende de regímenes temporales/materiales concretos.</p> <p>El debate no es solo «contenidos y métodos», sino tiempo de estudio y vida adulta como condición estructural del aprendizaje.</p>
	Giro experiencial / PBL y otros	<p>Lo experiencial solo funciona si no es un lujo didáctico del diurno. En la nocturna debe ser compatible con restricción temporal y fatiga.</p> <p>Si el campo ignora esa compatibilidad, produce pedagogía crítica para quienes tienen tiempo y tecnicismo para quienes no: desigualdad académica sofisticada.</p>
	Andragogía	<p>El estudiante adulto no es variación del estándar juvenil; es otro sujeto pedagógico, con biografías laborales y familiares que reorganizan el aprendizaje.</p> <p>Obliga a desplazar la idea de «calidad» hacia una noción situada, no universalista.</p>
	Empírica / política educativa	Urgen diagnósticos cada vez más específicos sobre nocturna: trayectorias, distribución real del tiempo, acceso a materiales, deserción, soportes institucionales, paridad con la jornada diurna.
Proyecciones	Pedagógica	Diseño sensible a vida adulta: aula orgánica y densa, materiales de refuerzo pensados para tiempos cortos, evaluaciones que no dependan de repetición mecánica ni de un trabajo autónomo. La “ingeniería del tiempo” debe entrar al centro de la pedagogía jurídica nocturna, virtual e híbrida.
	El estudiante de los programas virtual y blended	<p>La nocturna es laboratorio del futuro: programas virtuales e híbridos apuntan al mismo perfil “trabaja para estudiar y estudia para trabajar”.</p> <p>No hay que adaptar la nocturna al molde diurno; hay que aceptar que el molde ya no describe el futuro del campo.</p>

## Bibliografía

- ANGROSINO, Michael V. (2015). «Recontextualización de la observación». En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (coordinadores), *Manual de investigación cualitativa, IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 203-234). Barcelona: Gedisa.
- ANZOLA, Sergio (2019). *El malestar en la profesión jurídica: Tensiones entre la ética personal y la ética profesional de los abogados*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- BALCÁZAR, Fabricio (2003). «Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación». *Fundamentos en Humanidades*, 7-8: 59-77. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. Disponible en <https://tipg.link/lXyR>.
- BENFELD, Johann S. (2016). «La discusión sobre la enseñanza del derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: una tarea pendiente». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 23 (1): 143-171. Disponible en <https://tipg.link/lXyZ>.
- . (2017). «Nuevo paradigma de acceso universal a la universidad: origen, características y alcances en relación con la enseñanza del derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 44 (2): 575-598. DOI: [10.4067/S0718-343720170002000575](https://doi.org/10.4067/S0718-343720170002000575).
- BOCANEGRA ACOSTA, Henry (2015). «La enseñanza del derecho y la formación de los abogados». *Revista Republicana*, 12: 323-347. Disponible en <https://tipg.link/lXya>.
- BONILLA MALDONADO, Daniel (2013). «El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica». En Helena Olea Rodríguez (editora), *Derecho y pueblo Mapuche, aportes para la discusión* (pp. 259-302). Santiago: Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales.
- . (2017). *Los mandarines del derecho: Trasplantes jurídicos, análisis cultural del derecho y trabajo pro bono*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- . (2023). «Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico». *Latin American Law Review*, 1 (10), 1-36. Disponible en <https://tipg.link/lXyh>.
- BRUNER, Jerome (1991). «The Narrative Construction of Reality». *Critical Inquiry* 18 (1): 1-21. DOI: [10.1086/448619](https://doi.org/10.1086/448619).
- CEBALLOS BEDOYA, María y Mauricio García Villegas (2019a). *La profesión jurídica en Colombia: falta de reglas y exceso de mercado*. Bogotá: Dejusticia.
- . (2019b). *Abogados sin reglas*. Bogotá: Ariel.
- . (2021). «Abogados al por mayor: la educación jurídica en Colombia desde una visión comparada». *Análisis Político*, 34 (101): 97-119. DOI: [10.15446/anpol.v34n101.96562](https://doi.org/10.15446/anpol.v34n101.96562).
- DE PALMA DEL TESO, Ángeles (2015). «La clínica jurídica para la protección de la infancia y la adolescencia: experiencia educativa e investigadora desde el compromiso social, desarrollada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona». *Revista de Educación y Derecho*, 11: 1-15. DOI: [10.1344/re&d.v0i11.12000](https://doi.org/10.1344/re&d.v0i11.12000).
- DE SOUSA, Jailson Leandro (2016). «Crescimento do ensino superior e popularização do acesso: necessidade de uma nova metodologia de ensino». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica* 2 (1): 88-109. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2016.v2i1.176](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2016.v2i1.176).

- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Palma González (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Derecho PUCP*, 87: 499-522. DOI: [10.18800/derechopucp.202102.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015).
- FALS BORDA, Orlando y Mohammad Anisur Rahman (1991). *Acción y conocimiento*. Bogotá: CINEP.
- FRANCIS, Andrew M. e Iain W. McDonald (2005). «Part-time law students: the forgotten cohort?». *The Law Teacher* 39 (3): 277-298. DOI: [10.1080/03069400.2005.9993188](https://doi.org/10.1080/03069400.2005.9993188).
- FUENZALIDA, Edmundo (2002). «La cultura jurídica chilena: una cultura tensionada por la sucesión de las generaciones y el empuje de la cultura jurídica transnacional». *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, 20: 323-336.
- GALBENSKI, David J. (2009). *Unbound: How entrepreneurship is dramatically transforming legal services today*. Primera edición. Autopublicación.
- GASCÓN CUENCA, Andrés (2022). «El currículo del grado en derecho, los valores fundamentales del ordenamiento jurídico y la educación jurídica clínica: una reformulación de prospectiva». *Revista de Educación y Derecho*, 25. DOI: [10.1344/reyd2022.25.35970](https://doi.org/10.1344/reyd2022.25.35970).
- GÓMEZ, Guillermo (2016). «¿Abogados para la democracia o para el mercado?: repensar la educación jurídica». *Revista de Derecho* 46: 45-67. Disponible en <https://tipg.link/lXys>.
- HUERTAS, Omar y Boris Pinzón (2018). *Educación jurídica: reflexión de la enseñanza del derecho como campo de saber educativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- LAPENTA, Lucía Irene (2020). «Una invitación a pensar sobre competencias docentes en las Facultades de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 231-246. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57911](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57911).
- LÓPEZ MEDINA, Diego (2009). *Teoría impura del derecho*. Segunda edición. Bogotá: Legis.
- LÓPEZ, Pedro (2010). *La profesión va por dentro*. Primera edición. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- MARTÍNEZ MONTEMNEGRO, Isnel (2022). «Experiencia de innovación curricular chilena en la carrera de Derecho de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 191-204. DOI: [10.5354/0719-5885.2022.64173](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.64173).
- PERILLA, Juan (2016). «Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho». En Juan Perilla (coordinador), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-42). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- . (2017). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- . (2018a). «Las generaciones del siglo XX y sus características como un reto para la actualidad». En Juan Perilla (compilador), *Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual* (pp. 15-42). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

- . (2018b). «Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales». En Juan Perilla (compilador), *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas* (pp. 13-40). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- . (2023). «Los niveles del conocimiento para el diseño curricular de las facultades de derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 71-90. DOI: [10.5354/0719-5885.2023.69799](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69799).
- . (2024). «La enseñanza del derecho procesal penal desde el constructivismo anti-formalista: gestión de preconceptos, validación contextual y sentido de utilidad». *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, 10 (1). DOI: [10.22197/rbdpp.v10i1.899](https://doi.org/10.22197/rbdpp.v10i1.899).
- PELACANI, Gracy y Carolina Moreno Velásquez (2021). «Educación legal clínica y servicios legales gratuitos a migrantes y refugiados en Colombia: Relato de una experiencia». *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (2): 303-320.
- QUINTERO QUINTERO, Marta Lucía, Derfrey Antonio Duque Quintero y Sandra Patricia Duque Quintero (2016). «La popularización del derecho en la educación jurídica». *Advocatus*, 13 (26): 59-75.
- RANCIÈRE, Jacques (2022). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Ediciones en Danza.
- SELENER, Daniel (1997). *Participatory Action Research and Social Change*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Participatory Action Research Network.
- SILVA-GARCÍA, Germán (2001). *El mundo real de los abogados y de la justicia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- JAEGER-FINE, Toni (2019). *Becoming a lawyer: Discovering and defining your professional persona*. St. Paul, Minnesota: West Academic.
- VILLASEÑOR RODRÍGUEZ, Fernando (2024). «La investigación clínica y el consentimiento informado: evolución, desafíos y oportunidades desde su régimen jurídico». *Revista de Investigaciones Jurídicas*, 48: 511-535. Disponible en <https://tipg.link/lXzz>.

## Sobre los autores

ÁLVARO PIO JARAMILLO es abogado con énfasis en Derecho Internacional Público de la Universidad del Rosario, especialista en Derecho Administrativo, maestro en Educación para la Innovación y la Ciudadanía y doctorando en Ciencias Jurídicas de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestro en Historia Contemporánea en la Universidad Complutense. Asesor jurídico de la Fundación Mil Colores para mi Pueblo. Profesor universitario en materia de Derecho Internacional Público y Derechos Humanos. Decano de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Fundación Universitaria los Libertadores. Vicepresidente del Colegio de Abogados Rosaristas. Su correo electrónico es [alvaro.jaramillo@libertadores.edu.co](mailto:alvaro.jaramillo@libertadores.edu.co).  0000-0002-3140-7888.

JULIO CÉSAR PADILLA HERRERA es doctor de la Universidad de los Andes. Magíster en Derecho (LL.M) de la misma universidad. Abogado de la Universidad Católica

de Colombia. Docente universitario en la Fundación Universitaria los Libertadores. Las áreas de investigación en que ha sido profesor y ha investigado son la relación derecho-literatura, el derecho constitucional y la educación jurídica. Director del Instituto para el análisis y defensa de los derechos sobre el arte, la cultura, la ciencia y las tecnologías – IdeArAs Corporación. Su correo electrónico es [jcpadillah@libertadores.edu.co](mailto:jcpadillah@libertadores.edu.co).  [0000-0002-5566-6913](#).

GERMÁN ARISTIZÁBAL JARA es politólogo y filósofo de la Universidad de los Andes. Magíster en filosofía y doctor en Filosofía Política de la misma universidad. Docente universitario e investigador en áreas como la filosofía clásica alemana y la teoría crítica de la sociedad. Su correo electrónico es [german.aristizabal@libertadores.edu.co](mailto:german.aristizabal@libertadores.edu.co).  [0009-0007-1717-4559](#).

