

De la memorización y aplicación de la norma a la popularización del derecho en la educación jurídica clínica: un reto para la didáctica universitaria*

Sandra Patricia Duque Quintero **, Elvia María González Agudelo ***

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Resumen

En este artículo de investigación se describe la formación de abogados en las facultades de derecho, tomando como punto de partida la enseñanza memorística y enciclopédica traducida en un modelo pedagógico transmisionista, hasta llegar a la inclusión de actividades prácticas en el derecho, denominadas educación jurídica clínica y permeadas por las ideologías del realismo jurídico, más acordes con un modelo pedagógico social. Sin embargo se plantea la necesidad de un estudiante de derecho comprometido con el encargo social y por tanto se propone que la educación jurídica clínica debe ser un espacio curricular que podría posibilitar la popularización del derecho, ya que la misma, además de ofrecer una formación práctica del derecho desde la academia, puede proporcionar tanto el acceso a la justicia de personas con escasos recursos económicos, como la apropiación y comprensión de los casos jurídicos particulares, proceso en el cual está presente la didáctica universitaria como una herramienta teórica y práctica que posibilitaría este proceso.

Palabras claves: positivismo jurídico, modelo pedagógico transmisionista, realismo jurídico, modelo pedagógico social, educación jurídica clínica, popularización de la ciencia, didáctica universitaria.

* Este artículo hace parte de la investigación “La popularización en el derecho a través de la educación jurídica clínica: una propuesta desde la didáctica universitaria”. La investigación marco busca fundamentar teóricamente la popularización en el derecho a través de la educación jurídica clínica desde una perspectiva didáctica. La investigación constituye la tesis doctoral para optar al título de Doctor en Educación (Línea de investigación Didáctica Universitaria).

** Candidata a Doctora en Educación, Magíster en Derecho, Especialista en Gestión ambiental y Abogada de la Universidad de Antioquia, profesora vinculada a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, Coordinadora de la Línea de investigación Derecho Laboral y de la Seguridad Social, Grupo Derecho y Sociedad, Categoría A, COLCIENCIAS, sanduque@derecho.udea.edu.co, sandra.duque12@gmail.com

*** Doctora en Ciencias Pedagógicas, Magíster en Educación: énfasis en currículo, Especialista en Literatura Latinoamericana, Licenciada en Educación: Español y Literatura. Docente Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Coordinadora de la Línea Didáctica Universitaria en el Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Coordinadora del Grupo de Investigación DIDES. egonzal@ayura.udea.edu.co

Summary

The memorization and application of the rule of law in the popularisation of clinical legal education: a challenge to university teaching. Sandra Patricia Duque Quintero, Elvia María González Agudelo. This research paper describes the training of lawyers in law school, taking as a starting point a memoristic and encyclopedic teaching translated into a transmissionist pedagogical model, to the inclusion of practical activities the legal studies, known as clinical legal education and influenced by ideologies of legal realism, more consistent with a social pedagogic model. However there is a need for a law student committed to the social order and therefore it is proposed that clinical legal education should be a curriculum that would enable the popularization of the law, as it also provides a practical education of the law from the academic point of view. This can provide both access to justice for people with limited economic resources, as the appropriation and understanding of particular legal cases, a process in which university teaching is present as a theoretical and practical tool that will make this process possible.

Key Words: *legal positivism, pedagogical model transmission, legal realism, social pedagogical model, clinical legal education, popularization of science, teaching university.*

1. La formación de abogados o acerca del modelo pedagógico transmisionista en la enseñanza del derecho.

El propósito colectivo de la educación superior, impone a la Universidad la responsabilidad de poner en marcha una educación ligada a la vida de la comunidad y generar procesos que influyan en el medio social a través del desarrollo científico, tecnológico, humanístico, cultural y artístico. Por este motivo, transformar saberes disciplinares y estructurantes en las diferentes profesiones y sus relaciones con el entorno, se configuran en una pieza clave para la construcción de identidades profesionales, donde se privilegie un pensamiento crítico, creativo y comprometido con la solución a problemas reales de la sociedad. Sin embargo, la compartimentación de saberes y la escasa articulación entre sí, es un obstáculo al interior de la universidad para la configuración de estos procesos. Así en el punto 69 de la Declaración de Budapest sobre la ciencia y el uso del saber científico (UNESCO- ICSU, 1999a), se plantea: “*La estructura de los centros docentes y la concepción de los planes de estudios deberían ser suficientemente abiertas y flexibles a fin de ajustarse a las nuevas necesidades de la sociedad. Los científicos jóvenes deberían aprender a conocer y comprender las cuestiones sociales, así como a estar en condiciones de moverse fuera de su campo de especialización.*”

La enseñanza del derecho en Colombia no escapa a este reto y a pesar de querer cumplir una función legitimadora de un orden social que se percibe injusto, arbitrario y violento, reproduce una enseñanza del derecho en gran medida formalista que ha logrado desligar el fenómeno jurídico de los fenómenos políticos, sociales y económicos del país. En este sentido, los antecedentes del formalismo como positivismo analítico y normativo se pueden rastrear en el utilitarismo de Jeremy Bentham (1984) y en el teleologismo de Rudolf von Ihering (1989) quienes concebían al derecho como mandato o norma pronunciada por la voluntad del Estado.

Con esa misma orientación, Kelsen al separar tajantemente a la ciencia del derecho de elementos ideológicos, teológicos y metafísicos, como el concepto de justicia y la idea de derecho natural, construye una ciencia jurídica mediante la aplicación de un método puro, que consiste en hacer a un lado todo lo ajeno al derecho, afirmando que "el objeto de la ciencia del derecho lo constituyen las normas jurídicas" (Kelsen, 1994:7). A Kelsen y a los formalistas les

preocupa la validez formal de la norma jurídica; por ello, llegan a igualar el concepto de derecho con el de norma jurídica reconocida por el Estado. De esta manera, se restringe el campo del derecho exclusivamente a los preceptos jurídicos provenientes de la voluntad soberana del Estado; o sea, a las normas que integran el sistema jurídico vigente. Al señalar que la teoría se ocupa sólo de las normas jurídicas, se descarta la idea de que se refiera a los hechos que ocurren en la realidad social. Por tanto, la conducta humana es objeto de esta teoría sólo en la medida en que es regulada por normas jurídicas.

Esta concepción formalista sobre el derecho incide sobre las características que comporta la manera en que tradicionalmente se ha efectuado la formación de estudiantes en las facultades de derecho, al reproducir la imagen de que éste es un cúmulo de respuestas más o menos aisladas, a problemas muy particulares. En este sentido Gordon (2001) manifiesta que desde el siglo XIX, existen dos características que no permiten un ejercicio dialéctico en las facultades de derecho, las cuales reducen su enseñanza al aprendizaje de conceptos abstractos y a la memorización de las leyes positivas.

En cuanto al aprendizaje de conceptos abstractos, heredado de la pandectística alemana del siglo XIX, “este consiste en anteponer a la inteligencia de lo real el estudio de las formas conceptuales, que definen palabras más que cosas. El derecho abstracto concebido y explicado como pura forma (geométrica), aleja del estudiante los hechos sociales, pues en los conceptos sistematizados por el jurista moderno no tiene cabida el problema como tal, lo importante es la forma legal, a la cual ha de ajustarse cualquier hecho problemático al que pretenda dársele la calidad de jurídico”. (Gordon, 2001, 54)

El otro obstáculo epistemológico y causa del reduccionismo en la enseñanza del derecho es el memorismo que plantea el positivismo legalista. La cantidad de artículos, fracciones y leyes, así como de datos positivos siempre en relación con los códigos, depositados por el profesor en la memoria de sus estudiantes, ha venido a suplir la calidad y profundidad del saber. (Campos, 1999). Los métodos memorísticos en la enseñanza del derecho implican una aproximación acrítica a los contenidos y una subordinación intelectualmente hacia quien conduce la clase. Esto fue denunciado por Paulo Freire, cuando denominó “la concepción bancaria de la educación al préstamo por parte del docente al estudiante de determinada información, para que le sea devuelta de la misma manera al momento de evaluar su capacidad de memorización” (Freire, 1985, 69).

Al respecto Courtis (2003) señala que desde el punto de vista del método de enseñanza, la tendencia hegemónica en la formación jurídica de América Latina, reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo, así plantea que “se concede una importancia central a la memorización del contenido de normas, se asigna particular énfasis a la enseñanza de las teorías generales formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica, el estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, aun más recóndito es el espacio concedido a la sociología normativa y al estudio de la efectividad de las normas vigentes, como consecuencia del efecto conjunto de la epistemología positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza del derecho, por último el lugar que ocupa en la enseñanza materias tales como la filosofía del derecho, la economía política o la sociología es también marginal, sirviendo apenas como complemento del aprendizaje de las materias codificadas”. (Courtis, 2003, 77). La educación jurídica parte entonces, de un currículo confeccionado a la luz de la discusión legalista y la circulación de este saber solo se da entre la misma “comunidad jurídica” (profesores-estudiantes).

Todo esto se traduce en un *Modelo pedagógico Transmisionista* en donde el profesor se limita a ser un mediador entre el pasado de la cultura de la humanidad y el presente de la formación de las nuevas generaciones de un país. Dicha mediación se realiza a través de la exposición verbal, de la transmisión de la información unidireccionalmente, donde sólo el docente posee el saber y

sus estudiantes no son interlocutores posibles con la cultura para provocar procesos comunicativos que generen acciones en el mundo de la vida. (González, 1998)

En este modelo pedagógico, el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo. Para ello el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente. El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación. (Álvarez de Zayas, R, 1999).

2. De la memorización a la aplicación de la norma en la educación jurídica clínica

A pesar de las deficiencias del modo pedagógico transmisionista para instituciones cuya función principal es la formación de abogados que se desempeñaran mayoritariamente en el ejercicio liberal de la profesión (Abramovich 1999, Frank, 1999) no se han desarrollado propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza del derecho. No obstante desde las posturas del derecho anglosajón (realismo jurídico), se señala que una de las carencias principales de enseñanza tradicional en el derecho es justamente su poca formación práctica, y que por tanto, se debe integrar a la formación del abogado, aspectos centrales del ejercicio profesional como el contacto con los usuarios, la aplicación real del derecho, las habilidades narrativas, orales y argumentativas.

De esta manera, para el enfoque teórico del realismo jurídico, el derecho no consiste exclusivamente en normas. El derecho no se identifica con un deber ser sino con un ser; que puede identificarse con la norma pero también con el hecho. De este modo, podemos distinguir entre el derecho como norma estatal y el derecho como hecho social; el derecho no se puede reducir al Estado sino que debe incluir a la sociedad. Es así como "los hechos" han servido a los autores pertenecientes a la corriente del realismo jurídico para fundar -sobre las enseñanzas de la "libre investigación científica" de François Génny, la "ofensiva sociologista" de Eugen Ehrlich, y de las escuelas del "derecho libre" y de la "jurisprudencia de intereses" que incluye a autores como Philipp Heck (Gnaeus Flavius) Hermann Kantorowics, Ernst Fuchs y otros más- una concepción del derecho diferente.

Esta propuesta que incide en la manera como se enseña el derecho, señala que "se requiere la comprensión de significados, interacción con los contenidos y una relación con conocimientos previos, los profesores deben tener pautas para que se desarrollen los contenidos mínimos de los programas evitando el enciclopedismo, la fragmentación de conocimientos, el aprendizaje memorístico, buscando dar a través de la selección de contenidos una visión total de la asignatura y la posibilidad de confrontar el ideal con los hechos. (Entwistle, 1988:65). Esto se traduce en un proceso de enseñanza-aprendizaje a la luz del *Modelo Pedagógico Social, en donde* las estrategias didácticas se deben construir a partir de las necesidades sociales contextualizadas, respondiendo a los problemas específicos de la comunidad que busca liberarse de la dominación y de la transculturación que la escuela ha posibilitado al servir como un aparato ideológico del Estado. El objetivo, entonces, es la *contribución del mundo de la escuela a la transformación del mundo social.* (González, 1998)

En las Facultades de Derecho Colombianas, la confrontación de la norma abstracta con la realidad, con casos concretos, se consolidan en las clínicas jurídicas que en Colombia adoptan

el nombre de Consultorios Jurídicos, los cuales fueron creados mediante el Decreto 196 de 1971 (Artículo 30) y reglamentados desde los años setenta, principalmente por el Decreto 765 de 1977, la Ley 23 de 1991 sobre creación de Centros de Conciliación en los Consultorios Jurídicos y Ley 583 de 2000. De esta manera, las clínicas jurídicas-Consultorios Jurídicos para Colombia- por disposición normativa, funcionan como una práctica en la que los estudiantes representan clientes reales de escasos recursos económicos en funciones propias de los abogados como la asesoría o la asistencia ante el sistema judicial, en litigios que por su cuantía la ley permite que sean desempeñados por estudiantes de derecho de último año. (Londoño, 2006) En esta medida, los consultorios jurídicos, además de ofrecer una formación práctica del derecho desde la academia, deben proporcionar el acceso a la justicia de personas con escasos recursos económicos.

Pero, si bien el Consultorio Jurídico permite a los estudiantes el manejo de casos en varias áreas del derecho (civil, penal y laboral) y el conocimiento del quehacer del abogado litigante, los críticos de esta figura advierten algunas limitaciones en esta modalidad de clínica, al centrarse en la atención de casos en las áreas jurídicas tradicionales, aportando poco en la propuesta de soluciones eficaces a las problemáticas sociales. (Maughan, 1995). Y se señala que “la educación jurídica clínica no puede pensarse solo como el estudio de casos concretos, ya que ésta implica una relación mucho más compleja entre la teoría y la vida real. Desde este punto de vista, las actividades prácticas del estudiante de derecho, construyen y facilitan espacios explícitos, de intercambio de saberes que incentivan, a su vez, el debate y la reflexión sobre el rol profesional. Además, la proyección social constituye una acción universitaria importante, que supone aplicación y debate de saberes, planificación e investigación en todas las tareas universitarias, a priori o a posteriori, y que le permite actuar a la universidad en la comunidad, promover el acceso a la justicia y defensa de los derechos humanos, vinculando otros objetivos que permitan mejorar la calidad de vida de la sociedad.” (Peña, 2006, 123)

Así las cosas, las clínicas Jurídicas, denominadas en Colombia como se anotó anteriormente “consultorios jurídicos”, deben ser una actividad académica que, por un lado, sea una innovadora alternativa para la enseñanza de derecho y, por otro, una práctica que estreche los vínculos entre la academia y la comunidad en la que estas se insertan. Ello se traduce en la necesidad de pensar otras formas en este proceso docente educativo que contribuya a una recaracterización del rol social del abogado desde su formación. Para esto es necesario percibir al estudiante de una manera adecuada, en términos de Bruner representarlo como “*pensador*”, o sea un estudiante con razonamiento propio, en un clima *donde* “las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica” (Bruner, 1997:75).

A pesar de entender la educación jurídica clínica como una forma de enseñanza-aprendizaje del derecho centrada en el proceso norma-caso concreto o real, es el momento de pensarla, también, en su dimensión ética-estética, reivindicando la dimensión humana, es decir, lo concerniente con las relaciones que se construyen entre el profesor, el estudiante y el usuario del consultorio.

En este orden de ideas, la incorporación de actividades en las clínicas jurídicas debe apuntar a dos variables. Por una parte dar una visión real y operativa de las instituciones jurídicas (eficacia social de la norma) y por la otra desarrollar en el estudiante la capacidad para comunicar socialmente el derecho, elemento importante para su formación profesional. La eficacia social de las interacciones entre un tipo de universidad y una sociedad depende del modo de articulación de los factores intelectuales y sociales, el desafío es salir del claustro y formar parte de la comunidad, escuchar e integrar a la Universidad con la sociedad e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, no solo con el futuro sino también con el presente. (Kourilsky-Augeneven, 1997).

Al respecto, Ricardo Farías recordó que “para la divulgación del conocimiento resulta fundamental ubicar el tema de la apropiación social de la ciencia y la tecnología de visibilidad y

de reconocer la importancia de crear en la comunidad académica y en los científicos la trascendencia de desarrollar estrategias participativas y fascinantes para que los ciudadanos se apropien del conocimiento”. (Farias, 1997, 90).

En este orden de ideas, la divulgación o popularización de un saber especializado, como el derecho, desde una perspectiva lingüística, puede entenderse como una tarea hermenéutica o de interpretación entre registros diferentes de un mismo idioma: entre el propio de cada disciplina y la variedad funcional más general, al alcance del público no especializado. (Calsamiglia, 1997) La tarea divulgativa, así entendida, requiere no sólo la elaboración de una forma discursiva acorde con las nuevas circunstancias (conocimientos previos del destinatario, intereses, canal comunicativo, etc.), sino la reconstrucción, la re-creación del mismo conocimiento para una audiencia diferente.

3. La popularización de la ciencia y su aplicación en el derecho a través de la educación jurídica clínica

En torno al concepto de popularización de la ciencia, en la literatura y en la práctica, existe una multiplicidad de acepciones donde en ocasiones se utilizan como sinónimos vulgarización, popularización, apropiación, divulgación y difusión. Leitão y Albagli (1997) definen la popularización del conocimiento como el uso de recursos y procesos técnicos para la comunicación de información científica y tecnológica para el público en general y la asumen como sinónimo de vulgarización científica. En este sentido se han propuesto diferentes modelos de popularización de las ciencias y pueden identificarse al menos, dos grandes modelos: el de déficit y el democrático.

En el modelo de déficit, el público carece de conocimientos científicos, el objetivo fundamental de la popularización es suplir estas carencias y sus estrategias promueven una sola línea de comunicación que va de la ciencia al público. Al respecto se señala “la divulgación científica es una práctica sobre la cual no se piensa: Ella parece bastarse por sí sola, sobre la única justificación de su propia producción” (Jacobi y Bernard, 1988, 11). Las preguntas fundamentales a las que responde este enfoque son aquellas que abordan el problema de la “traductibilidad” del conocimiento científico (es decir cómo traducir el conocimiento científico de manera que sea fidedigno, pero que también sea comprensible por un público no experto) y de las estrategias y los medios que pueden ser más adecuados para llevar este conocimiento a grandes capas de la población. Se privilegia el llevar los resultados de la ciencia al público, de tal manera que ponga a su alcance la información científica. Términos como *difusión*, *divulgación*, *popularización*, *vulgarización* de la ciencia se hallan ligados de manera directa a este enfoque. Aquí se plantea que, por una parte, existe un conocimiento científico al que se concibe como un cuerpo de conocimientos certero y seguro sobre el mundo, al que sólo tienen acceso unos pocos y que, por otro lado, existe una población (público lego) que no tiene acceso a este conocimiento. La labor de la popularización de la ciencia es, entonces, acercar estos conocimientos al público amplio.

El segundo gran modelo se desprende de las reflexiones generadas a partir de la discusión crítica al modelo tradicional de popularización, pero también de reflexiones que vienen desde otros campos: la política, la educación, las ciencias sociales y de experiencias específicas como la evaluación participativa de tecnologías. Estos enfoques, se pueden denominar bajo el nombre genérico de modelo democrático, se diferencia del modelo déficit en algunos aspectos básicos: sus objetivos, su concepción de ciencia, de científico, de público y del tipo de comunicación que privilegian. Una de las más importantes diferencias que se encuentra entre el modelo democrático y el modelo de déficit, es que la idea de ciencia que subyace a estos enfoques se complejiza: lejos de considerarla como un campo de conocimiento certero y seguro, se la concibe dentro de una dimensión cultural más amplia en la que convive con otro tipo de

conocimientos distintos pero igualmente importantes. El conocimiento científico es asumido como un conocimiento parcial, provisional y que en ocasiones puede generar riesgos para el medio ambiente y para los grupos sociales, lo que sin embargo no disminuye su importancia para la comprensión y resolución de los problemas en la vida social de los seres humanos. (Jacobi y Bernard, 1988)

Como objetivos principales para la popularización se propone lograr la participación activa de todos los sectores en la resolución de problemas sociales (ambientales, de salud, de desarrollo, etc.) y propender por una resolución dialogada a los conflictos que involucren el conocimiento científico y tecnológico. El énfasis ya no está puesto sobre los problemas de cómo “traducir” un conocimiento científico para que sea accesible a públicos amplios. El énfasis se pone en el individuo o los individuos que requieren un conocimiento científico, en el para qué se requiere este conocimiento y en cómo este conocimiento se relaciona con otros conocimientos y experticias que ya poseen. El público es reconocido como poseedor de la capacidad no sólo de tomar decisiones sobre la base de la información científica, sino también como sujetos con conocimientos que son importantes para los procesos de toma de decisiones. El enfoque revalorará el papel del “experto” y planteará la necesidad de inducir procesos en los que el público participe políticamente en la toma de decisiones en ciencia y tecnología en igualdad de condiciones con los científicos (Meadows, 1997:38). Desde este modelo, las investigaciones sobre la relación entre ciencia y el público desde el contexto de la popularización, enfatizan en investigaciones interdisciplinarias, que involucren a las ciencias sociales y se dirigen fundamentalmente a dar cuenta de las relaciones que se establecen entre ciencia, tecnología y la sociedad. El modelo democrático puede entenderse como respuesta a cambios estructurales de la sociedad democrática a finales del siglo XX, dentro del contexto de la globalización (Durant, 1999).

Es necesario señalar que la popularización de la ciencia, sus conceptos, sus prácticas, la concepción de público al que se dirige, se muestra como un sistema que cambia y se transforma dependiendo de las condiciones sociales, históricas y de desarrollo de la ciencia. A diferencia de lo que sucede en los países industrializados en donde la participación pública en ciencia y tecnología se da como resultado del fortalecimiento de los procesos democráticos y de los altos niveles educativos (Jong y Mentzel, 2001), en el contexto de países en desarrollo la participación se convierte en una estrategia para la consolidación de la democracia y para el mejoramiento de la educación.

Esta situación plantea la necesidad de que la cultura científica que se requiere en el futuro ya no puede circunscribirse exclusivamente al terreno de las denominadas ciencias naturales, exactas, o duras; la imagen del mundo que la ciencia ha construido sólo puede ser recreada por medio de la confluencia de las diversas ramas del conocimiento, no debe escapar de una visión global, la sociedad al tener acceso al conocimiento de problemas naturales y sociales logrará tener una visión más real del mundo. Por ello, se requiere que en la popularización del conocimiento se articule a las disciplinas sociales y se realice en un contexto multidisciplinario e interdisciplinario. Por lo tanto, lejos de tratar con conceptos estáticos, nos encontramos con un sistema en constante cambio, los retos y nuevas visiones que se plantean sobre la ciencia y la tecnología, el desarrollo social, las relaciones con el medio, trazan la necesidad de preguntarnos sobre la popularización y sus alcances y sobre como al interior de la universidad se pueden potencializar estos procesos de divulgación del conocimiento en todas las áreas del saber, en la cual el derecho, como una de las principales ciencias sociales, no debe estar ausente.

En este sentido, es indispensable un proceso docente en la educación jurídica clínica, de cuestionamiento permanente, que promueva la innovación (Bourdieu y Gross, 1990) y la circulación de saber no solo entre profesores y estudiantes, sino que en un caso tan especial como el de las clínicas jurídicas, se extienda a la comunidad en general, a los usuarios del consultorio jurídico. La práctica de la abogacía “no es una actividad meramente bibliográfica o de especulación teórica, sino que se informa de problemas reales, de personas de carne y hueso

y requiere la interacción con diversos actores e instituciones” (Abramovich, 1999, 23). Desde estos postulados el sentido principal de la educación jurídica clínica, debería ser enseñar a los estudiantes a convertirse en abogados comprometidos con el encargo social, es decir, “con las necesidades crecientes de la colectividad humana y con ello propiciar su desarrollo cultural” (González, G. 1996, 38).

La propuesta es, entonces, pensar la educación jurídica clínica más allá de un lugar donde se llevan a cabo procesos litigiosos por parte de los estudiantes de derecho en formación guiados por un profesor, es decir, como un espacio curricular que facilite la popularización del derecho, el autoaprendizaje mediado por el docente y la comunicación entre profesor-estudiante-usuarios.

4. Una estrategia didáctica para un abogado en formación que puede popularizar el derecho

La didáctica se configura en una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ya que “La práctica histórico social ha demostrado que la formación de las nuevas generaciones, de acuerdo con las aspiraciones de la sociedad, se produce en el proceso docente educativo, que puede ser estudiado por varias ciencias, pero hay una que lo hace atendiendo al encargo social, es decir a la preparación del hombre para la vida, esto es la Didáctica General” (Álvarez, 2000:15).

La didáctica [...] necesita *traducir* el discurso bien sea científico, técnico, tecnológico o artístico, sobre los cuales están diseñados los currículos para educar las nuevas generaciones. [...] Fundamentada en el proceso hermenéutico, [la didáctica] posibilita la traducción del saber sabio al saber por enseñar.” (González Agudelo, 2006: 95), en el caso de estudio, es decir la popularización del derecho, permite establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico, es decir la articulación de los fundamentos conceptuales de la popularización del conocimiento y la intervención práctica, esto es la aplicación de la estrategia didáctica en la educación jurídica clínica. Este último aspecto, el concepto de estrategia, le “añade a la didáctica la manera como queremos llevar a la práctica concreta el proceso de la enseñanza-aprendizaje.” (González y otros; 2002: 21); en otras palabras es la operacionalización del proceso docente educativo, de manera que una estrategia debe tener claro las metas previstas y los procedimientos para facilitar el proceso de aprendizaje en los discentes.

Desde este punto, la estrategia didáctica “(...) permite desarrollar destrezas útiles para abordar la resolución de problemas con mayor confianza, es decir, consiste en organizar y formular un plan que decida las acciones a emprender para alcanzar un objetivo (...)” (González y otros; 2002: 23). Desde esta orientación, donde se piensa a la estrategia didáctica como la vía para resolver un problema, para la divulgación del conocimiento resulta fundamental crear en la comunidad académica y en los científicos la trascendencia de desarrollar **estrategias** participativas y fascinantes para que los ciudadanos se apropien del conocimiento.

En este orden de ideas, una estrategia didáctica en la educación jurídica clínica, debe permitir al estudiante de derecho apropiarse tanto del discurso de la ciencia jurídica, como poner en práctica las funciones que socialmente debe cumplir el saber jurídico, al permitir que el conocimiento se popularice y sea comprendido por la comunidad. Comunicar socialmente el derecho, nace en el momento en que el hecho jurídico deja de estar reservado exclusivamente a los miembros de la comunidad jurídica, buscando superar la ficción que establece que la ley se reputa conocida por todos.

Partiendo de la necesidad de la apropiación social del derecho por los usuarios de las clínicas jurídicas, es posible pensar en estrategias didácticas que se caractericen por el protagonismo, la intervención social, la crítica, la solución de problemas y la circulación del saber jurídico, como vías para una formación más integral y comprometida, individual y socialmente, para formar futuros abogados en condiciones de reflexionar, desde la práctica de su disciplina, sobre el saber

adquirido para aplicarlo a situaciones reales que respondan al encargo social; es hacer del derecho un instrumento de justicia y de convivencia pacífica.

Referencias Bibliográficas

ABRAMOVICH, Víctor. La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática, en *Defensa jurídica del interés público*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 1999.

ALBORNOZ, M. La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único. En *Revista Redes*, Vol. IV, No. 10, 1997. pp. 95-115.

ALVAREZ de Zayas, C. *Didáctica de la Educación Superior*. Edición FACHSE – UNPRG – Lambayeque - Perú, 2000.

ALVAREZ de Zayas, Carlos. *La Escuela en la vida: didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

BELLOW Y MOULTON. *Law School Careers and Professional Socialization*, Harvard Education Rev., nº 352, pp. 352 y ss, 1981.

BOURDIEU, Pierre y Gross, Francois. Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En *Revista de Educación*. Madrid. MEC. No 292. 1990.

BRUNNER, J.J. y otros. *Educación superior en América Latina: una agenda para el año 2000*. Universidad Nacional-Iepri. Santafé de Bogotá, Colombia, 1997.

BUNGE, Mario. *La ciencia. Su método y su filosofía*. Ediciones Nueva Imagen, 2003.

CALSAMIGLIA, Albert. *Racionalidad y eficiencia del derecho*. México: Fontamar, 1997.

COSSIO, Carlos; *Teoría y práctica del derecho, en Argentina 1930 a 1960*" Editorial Sur, Buenos Aires, 1962.

COURTIS, Christian. . *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta, 2003.

DURANT, Jhon. Participatory technology assessment and tue democratic model of the public understanding of science. En: *Science and Public Policy*, Vol 26, N° 5, octubre 1999, páginas 313 - 319, Beech Tree Publishing, Inglaterra.

ENTWISTLEE, Noel. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós, MEC. Barcelona, Madrid, 1988.

ESQUIVEL Larronde, J. E. (coord.). *La universidad hoy y mañana: Perspectivas Latinoamericanas*. Anuiés-UNAM, México, 1995.

FARIAS Ricardo. *Retórica política e ideología democrática: a legitimação do discurso jurídico liberal*. São Paulo: Edusp, 1997.

FISHER, Frank. Technological deliberation in a democratic society: the case for participatory inquiry. En: *Science and Public Policy*, Vol. 26, N° 5, octubre, páginas 294 – 302, 1999.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México, editorial siglo XXI, 1985.

GONZALEZ Agudelo, Elvia María. Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lectura de lo real. Medellín, Universidad de Medellín, 2006.

GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María. La Pedagogía: entre la modernidad y la posmodernidad. Revista Avanzada N° 4. Universidad de Medellín, 1998

GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María. Los Modelos Pedagógicos, las estrategias didácticas y los enfoques curriculares. Revista Cintex. Instituto Tecnológico Pascual Bravo. N° 7,1996.

GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María. Una visión holística de la pedagogía contemporánea. Revista Cuadernos pedagógicos. Medellín, No.12 p. 41 a 59, 1998.

GORDON, Robert. Algunas teorías críticas del derecho y sus críticas. En GARCÍA VILLEGAS, Mauricio (ed.), Sociología jurídica: teoría y sociología del derecho en Estados Unidos. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001.

HANS, Kelsen, Teoría Pura del derecho, Porrúa, México, 1994.

JACOBI et BERNARD. Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance, Champ Vallon, 1998.

JEROME Frank. Why Not a Clinical Lawyer-School?" N° 81 *U. Pa. Law Review*. Pp. 907-923, 1933.

JONG, MARTIN DE Y MENTZEL, MAARTEN. Policy and science: option for democratisation in European countries. En: Science and Public Policy, Vol. 28, N° 6, diciembre, páginas 403 - 412, 2001.

KOURILSKY-AUGENEVEN, C. Socialisation juridique et identité du sujet" *Droit et societ * N°19, pag.259-275, 1997.

KUNH, T. La estructura de la revolución científica. Ed. FCE: MEXICO. Citado en Metodología y técnica de la investigación socio jurídica. Tercera Edición. Jaime Giraldo Angel y Otros, 2005, p 29

LEITÃO P., Y ALBAGLI, S. La popularización de la ciencia y la tecnología: una revisión de la literatura. En: La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas. Eduardo Martínez y Jorge Flores (compiladores). México, Fondo de Cultura Económica, pp.456, 1997.

LONDOÑO, Beatriz. Las Clínicas jurídicas de Interés público en Colombia. Retos y posibilidades de una naciente experiencia. Editorial Universidad de Medellín, 2006.

LYUBLINSKY, A. About Legal Clinics, *Journal of Ministry of Justice (Russia)* (January 175-181, 1901.

MAUGHAM, W. Somerset. *O fio da navalha*. Rio de Janeiro: Editora Rio Gráfica, 1993.

MEADOWS., J., El proceso de la popularización de la ciencia y la tecnología: un bosquejo histórico. En: La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas. Eduardo Martínez y Jorge Flores (compiladores). México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 38-45.

PEÑA, Antonio. La importancia de la proyección social del Derecho en la heterogénea realidad del Perú, en PROSODE-PUCP, Lima, 2006.

RADBRUCH, Gustav. Introducción a la filosofía del derecho. México. FCE, p96 y ss, 1955.

ROWE, W. Legal Clinics and Better Trained Lawyers A Necessity, 11 Gz. Law Review 591, 1917.

