

Una reflexión crítica sobre la *enseñanza* clínica del derecho como modelo pedagógico

Jorge Eduardo Vásquez Santamaría

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2020

Fecha de evaluación: 14 de noviembre de 2020

Fecha de aprobación: 16 de diciembre de 2020

Para citar este artículo:

Vásquez, S. (2021). Una reflexión crítica sobre la enseñanza clínica del derecho como modelo pedagógico. *Vía Iuris*, (30), 1-44.

<https://doi.org/10.37511/viaiuris.n30a1>

*Resultado de la investigación “Acceso a la justicia para la protección de derechos colectivos y del ambiente, el acceso a la información y la participación democrática. Fase I Medellín - Acciones Populares”, desarrollado en el marco del convenio entre la Universidad Católica Luis Amigó desde la línea de investigación “Derecho y Sociedad”, y la Universidad Autónoma Latinoamericana desde la línea de investigación “Constitucionalismo Crítico y Género”. Periodo 2019. Medellín, Colombia.

**Abogado y Magister en Derecho de la Universidad de Medellín. Estudiante del Doctorado en Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid, España. Docente investigador del grupo de investigaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico de contacto: jorge.vasquezsa@amigo.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6280-005X>.

PUBLICACIÓN ANTICIPADA EN LINEA (Versión previa a la corrección de estilo y diagramación).

La Revista Via Iuris informa que este artículo fue evaluado por pares externos y aprobado para su publicación en las fechas que se encuentran en la siguiente página. Este documento puede ser descargado, citado y distribuido, no obstante recuerde que en la versión final pueden producirse algunos cambios en el formato o forma

Una reflexión crítica sobre la *enseñanza* clínica del derecho como modelo pedagógico

Resumen

La Universidad Católica Luis Amigó ha seguido la *enseñanza* clínica del derecho como un componente del proceso de formación de los abogados. En ese escenario emergió la pregunta ¿Por qué se debe dejar de comprender la *enseñanza* clínica del derecho como un modelo pedagógico para asumir en la tipología de enfoque de Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD)? Con base en una investigación cualitativa, hermenéutica y con estudio de caso, se retoman los orígenes de las Clínicas Jurídicas (CJ) como las figuras que visibilizan la EACD, se enfatiza en la *enseñanza* clínica del derecho como la modalidad inicial que hoy sirve para repensar la tipología de modelo, y se presenta una propuesta de fundamentación como enfoque pedagógico. Entre las conclusiones sobresalen que el soporte pedagógico en el que tienen lugar los colectivos clínicos no debe ser necesariamente un modelo de *enseñanza* clínica del derecho sino un enfoque de EACD, y que la aplicación del método clínico puede estar respaldado en la investigación como proceso para la aprehensión y generación de conocimiento, pero no es un elemento del que dependa el enfoque pedagógico de EACD.

Palabras clave: clínicas jurídicas, enseñanza, aprendizaje, modelo pedagógico, enfoque pedagógico, derecho.

A critical reflection on the clinical teaching of law as a pedagogical model

Abstract

The Universidad Católica Luis Amigó has followed the clinical teaching of law as a component of the process of training lawyers. In this scenario, the question arose: Why should clinical teaching of law be no longer understood as a pedagogical model but rather as an approach to Clinical Teaching and Learning of Law (CLL)? Based on a qualitative, hermeneutic and case study research, the origins of the Legal Clinics are taken up again as the figures that make the CDL visible, the emphasis is placed on clinical teaching of law as the initial modality that today serves to rethink the typology of the model, and a proposal for a foundation as a pedagogical approach is presented. Among the conclusions, it is emphasized that the pedagogical support in which the clinical groups take place should not necessarily be a model of clinical teaching of law but rather of DSME, and that the application of the clinical method can be supported by research as a process for apprehension and knowledge generation, but it is not an element on which the pedagogical approach of DSME depends.

Key words: legal clinics, teaching, learning, pedagogical model, pedagogical approach, law

Uma Reflexão Crítica sobre a Educação Jurídica Clínica como Modelo Pedagógico

Resumo

A Universidade Católica Luis Amigó tem seguido o ensino clínico do direito como uma componente do processo de formação de advogados. Neste cenário surgiu a questão: Porque devemos deixar de compreender o ensino clínico do direito como um modelo pedagógico a assumir na modalidade de abordagem do Ensino e Aprendizagem Clínica do Direito (EACD)? Com base numa pesquisa qualitativa, hermenêutica e de estudo de casos, as origens das Clínicas Jurídicas (CJ) são retomadas como as figuras que tornam visível a CLIL, a ênfase é colocada no ensino clínico do direito como a modalidade inicial que hoje serve para repensar a tipologia do modelo, e é apresentada uma proposta de fundação como uma abordagem pedagógica. Entre as conclusões, destaca-se que o apoio pedagógico em que os grupos clínicos têm lugar não deve ser necessariamente um modelo de ensino clínico do direito, mas uma abordagem DSME, e que a aplicação do método clínico pode ser apoiada pela investigação como um processo de apreensão e geração de conhecimento, mas não é um elemento do qual dependa a abordagem pedagógica da DSME.

Palavras-chave: clínicas jurídicas, ensino, aprendizagem, modelo pedagógico, abordagem pedagógica, direito.

Une réflexion critique sur l'éducation juridique clinique comme modèle pédagogique

Résumé

L'Université catholique Luis Amigó a suivi l'enseignement clinique du droit comme composante du processus de formation des avocats. Dans ce scénario est apparue la question suivante: pourquoi devrions-nous cesser de comprendre l'enseignement clinique du droit comme un modèle pédagogique à assumer dans la modalité d'approche de l'enseignement et de l'apprentissage cliniques du droit (EACD) ? Sur la base d'une recherche qualitative, herméneutique et d'études de cas, les origines des Cliniques juridiques (CJ) sont reprises comme les figures qui rendent l'EMILE visible, l'accent est mis sur l'enseignement clinique du droit comme modalité initiale qui sert aujourd'hui à repenser la typologie du modèle, et une proposition de fondement comme approche pédagogique est présentée. Parmi les conclusions, il ressort que le soutien pédagogique dans lequel se déroulent les groupes cliniques ne doit pas nécessairement être un modèle d'enseignement clinique du droit mais une approche de DSME, et que l'application de la méthode clinique peut être soutenue par la recherche en tant que processus d'appréhension et de production de connaissances, mais que ce n'est pas un élément dont dépend l'approche pédagogique de la DSME.

Mots clés: cliniques juridiques, enseignement, apprentissage, modèle pédagogique, approche pédagogique, droit.

Introducción

El aseguramiento de la calidad es un compromiso que para la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Luis Amigó, implica reconocer a la educación como un campo del conocimiento humano inmerso en un proceso en continua transformación a raíz de las exigencias que plantea la sociedad global. Se trata de un escenario mediado por la necesidad de reflexionar de manera crítica y constante sobre el ser humano que requiere y espera la comunidad, y que encuentra en la Universidad la institución que contribuye de manera significativa en su formación humana y profesional.

Asumir la Universidad como una institución social implica tomar como punto de partida un escenario que la reconoce desde varias posibilidades. Se comprende como una elaboración social en la que se acuerdan, legitiman y divulgan pautas de comportamiento y formas de relacionamiento, ejercicio que pasa por el filtro de la aprehensión del conocimiento y de las posibilidades de su generación entre quienes integran el acto pedagógico. La Universidad instituye “un conjunto de prácticas obligatorias y voluntarias orientadas a promover la satisfacción de las necesidades sociales de sus integrantes y la de los miembros de su comunidad” (Schvarstein, 2003, p. 51), y por ello, es una autoridad que impacta con las formas que en ella emergen y se validan para emprender las relaciones con las distintas manifestaciones de la realidad.

La Universidad se reconoce como una institución responsable del conocimiento y de su apropiación. Esta obligación está presente desde las formas de enseñanza y aprendizaje, desde la investigación como proceso para la generación, validación, especialización y refutación del conocimiento, y desde la extensión como función por medio de la cual proyecta la formación de la comunidad. De lo anterior que la Universidad sea reconocida como una institución socialmente responsable, pero no asumida como una labor caritativa, sino como “acción en el entorno” (Gasca y Olvera, 2011), una forma para Vallaeys (2006) diferente de comprender la ética habitual a partir

de su compromiso con la formación del ser humano: “La responsabilidad social de las universidades consiste en preparar a los estudiantes para decidir por sí mismos cómo resolver los conflictos entre lo individual y lo colectivo, entre lo jurídico y lo ético, entre lo legal y lo justo” (Villarreal, 2007, pp. 40 – 41).

De “la misma manera que la naturaleza de una acción se define por sus fines, las instituciones humanas deben su identidad también a sus finalidades” (Parra, 2005, p. 148), y en momentos en los cuales la sociedad se ve sometida a una multiplicación e intensificación de problemáticas, la Universidad Católica Luis Amigó retoma la formación de profesionales en Derecho como uno de los fines que motiva sus procesos. Amparada en la naturaleza institucional de Universidad, recupera sus tradiciones y experiencias con las CJ para relocalizarlas y proponerlas como el eje integrador de las funciones sustantivas sobre las cuales tiene lugar el proceso de formación de abogados.

Relocalizar a las CJ como eje integrador del proceso de enseñanza y aprendizaje es una propuesta con fundamentación epistemológica y pedagógica. No reduce la reflexión a la figura de las CJ, sino que se extiende hasta la EACD como enfoque pedagógico que las justifica y contextualiza. De ello que con base en la pregunta ¿Por qué se debe dejar de comprender la *enseñanza* clínica del derecho como un modelo pedagógico para asumir en la tipología de enfoque de Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD)? el escrito da lugar a una reflexión crítica a partir de tres componentes.

Con el objetivo de rescatar las razones que definen la esencia del enfoque pedagógico propuesto, inicialmente se retoman los orígenes de las CJ como las figuras por medio de las cuales se estructura y visibiliza el enfoque de la EACD. Con ello se vuelve a las tradiciones y experiencias sobre las cuales se ha pensado e implementado la EACD, localizando en el origen de aquellas las bases para asumir la fundamentación pedagógica como enfoque y no como modelo.

A partir de los orígenes de las CJ y de las herencias, tradiciones y trayectorias que dieron lugar a su fundamentación, en un segundo momento se caracteriza el

contexto pedagógico en el que aún tiene lugar el proceso formativo frente al cual reaccionan las CJ. A partir de ello, se retoma la *enseñanza* clínica del Derecho como la propuesta transformadora inicial que hoy sirve de base para repensar las CJ como expresión de un enfoque y no de un modelo pedagógico, aprovechando la figura como principal manifestación funcional de ese modelo de enseñanza, y al método clínico como el derrotero que orienta su proceso formativo.

El tercer componente se dedica a fundamentar la EACD como un enfoque pedagógico que permite el reconocimiento, la creación y la relocalización de las CJ. A partir de la reconstrucción de una década de reflexión y elaboración pedagógica y epistémica, la Universidad Católica Luis Amigó transita por la re-creación de las CJ como expresión de un enfoque pedagógico en el que se validan conceptos y se reformulan otros de cara a las demandas actuales.

Metodología

El diseño metodológico empleado para la fundamentación de la EACD como enfoque pedagógico se estructura en un estudio de caso sobre el cual se aplicó el método hermenéutico acompañado de la sistematización de la experiencia que permite inducir premisas para otros escenarios educativos diferentes a la Universidad Católica Luis Amigó. El estudio de caso se acoge como “estudio de lo singular, de lo particular, lo exclusivo” (Simons, 2011, p. 19) la aprehensión de una experiencia concreta, delimitada y valorable, para este caso, cifrada en docentes y estudiantes de derecho, un grupo de actores pedagógicos a partir de los cuales tiene lugar una secuencia histórica de reflexión, debate y elaboración del proceso de formación en el campo jurídico. Este estudio de caso posibilita la configuración de un lente hermenéutico a partir de “la representación de los acontecimientos, las circunstancias y las personas particulares” (Simons, 2011, p. 19), base para la elaboración de la reflexión crítica que conduce a la fundamentación de la EACD como enfoque pedagógico.

Gracias a que el caso define “un orden y una interpretación de los sucesos que cuentan una historia coherente, no en sentido cronológico sino a través de una

integración e interferencia de las interpretaciones de los sucesos, para contar una historia de todo el conjunto” (House, 1980 citado en Simons, 2011, p. 22) se aplica el método hermenéutico guiado por el círculo interpretativo, en la medida que es “una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto solo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares” (Gadamer, 1984, p. 332 citado en Martínez, 2004, p. 107).

Inicialmente se realiza un acto de pre-comprensión sobre el proceso formativo en derecho, que como en muchas de las universidades colombianas, también se evidencia en la Universidad Católica Luis Amigó; un escenario en el cual ha tenido lugar el modelo pedagógico tradicional y la *enseñanza* clínica del derecho, ambos asumidos como elaboraciones con orígenes definidos por intencionalidades centradas en la formación de un ser humano para la sociedad. Lo anterior da lugar a actos de reconocimiento del ámbito institucional universitario, específicamente en los componentes del enfoque pedagógico. La interpretación finaliza con la fusión de horizontes entre el interprete de ese ámbito y los actores pedagógicos como sujetos a través de los cuales se expresa la vivencia de lo tradicional y lo clínico, una fusión guiada por la pregunta y la capacidad de escuchar la realidad.

Orígenes de las Clínicas Jurídicas: Componentes a partir de los cuales se estructura y visibiliza el enfoque pedagógico de EACD

En el deseo de proponer la EACD como un enfoque pedagógico sobre el cual operan las CJ de la Universidad Católica Luis Amigó, el regreso a la comprensión de sus orígenes contribuye a esclarecer sus bases epistemológicas. Castro Buitrago (2004) reúne varios de los antecedentes que promovieron la aparición de las CJ. Entre los primeros aportes ubica a Lyublinsky y Rowe, quienes “se cuestionaban sobre la posibilidad de establecer una metodología de discusión de casos teniendo en cuenta la experiencia de las facultades de Medicina” (Castro, 2004, p. 164). Lyublinsky y Rowe buscaron “implementar un trabajo a nivel jurídico denominado método clínico” (Correa y Vásquez, 2009, p. 112) que de acuerdo a Bonet (2014) proponían trasladar al ámbito

jurídico la enseñanza empleada en la medicina, donde los estudiantes eran entrenados a partir de la relación directa con pacientes y supervisados por médicos con experiencia.

Pero al igual que la mayoría de la doctrina (Abramovich 1999, Curtis y Villareal 2007, Correa y Vásquez 2009, Witker 2007, Cavallaro y García 2011, Molina 2008 Lehman 2015, Torres 2013, Vásquez 2015) Castro Buitrago (2004) coincide en atribuir a Jerome Frank (1933) la tesis que dio lugar a la formación clínica en el derecho. En su escrito “*¿Why not a legal clinical lawyer school?*” Frank “critica la metodología de casos de Harvard y fija las pautas para el establecimiento de las clínicas jurídicas en las facultades de Derecho” (Castro Buitrago, 2004, p. 164), esto es, cuestiona el método de casos trabajado por Langdell y se concentra en “la evidente falta de preparación práctica que tenían los estudiantes de derecho debido a la metodología de enseñanza que se seguía en las universidades de derecho de la época” (Cavallaro y García, 2011, p. 126).

Las críticas de Frank se dirigían contra una concepción clínica basada en estudios de caso que se habían puesto en marcha en los Estados Unidos: “Poco a poco varias universidades como Harvard en 1903, George Washington en 1914, Yale en 1915, Wisconsin en 1916, emprendieron programas de asistencia jurídica al público” (Witker, 2007, p. 182). Asegura Frank (citado en Witker, 2007, p. 183):

la experiencia del abogado en su estudio con clientes, y en los tribunales con jueces y jurados, consistía según Langdell, material impropio para el profesor y sus estudiantes quienes debían, insistió, cerrar los ojos a esa información. Debía sólo abocarse a lo que se podía descubrir en la biblioteca. De este modo se expresó acerca de la esencia de su filosofía de enseñanza: Primero, el Derecho es una ciencia; segundo, todos los materiales necesarios para desarrollar esta ciencia se encuentran en los libros.

Frank (1933) se concentró en la “observación de los métodos empleados en la educación médica, que sugieren un paralelismo entre la enseñanza teórica y los mecanismos que proveen al estudiante trabajo práctico” (Correa y Vásquez, 2009, p.

112), en la medida que “del mismo modo en que parece impensable que un médico se gradúe sin haber jamás entrado en contacto con pacientes verdaderos o haber presenciado siquiera una cirugía de cualquier tipo” (Cavallaro y García, 2011, p. 126) Frank replicaba para el abogado la misma necesidad de aprehensión temprana a su realidad: “debiera también ser impensable que un abogado pase por la escuela de derecho sin haber entrado en contacto con clientes reales o haber presenciado siquiera un juicio verdadero” (Cavallaro y García, 2011, p. 126).

El importante aporte de Frank (1933) se traduce en la posibilidad de aprendizaje que tienen las escuelas de derecho si toman como referente a las de medicina, en las cuales se implementa un método de enseñanza basado en la práctica de los estudiantes sustentado en casos reales. Al cuestionar la postura de Langdell concentrada en el estudio de libros de caso, Frank abre el espacio para las CJ como modalidades que permiten comprender:

a) Cómo el jurado decide el caso. b) El carácter incierto de los hechos del caso cuando ellos resultan controvertidos. c) Cómo los derechos usualmente se sostienen en la mala memoria, en los prejuicios y aun en el prejuicio de los testigos. d) Los efectos de la fatiga, la atención, la presión política, la corrupción, la pereza, la conciencia, la paciencia o la impaciencia. e) Los métodos usados en negociar contratos y resolver conflictos. f) Cómo un abogado intenta traducir los deseos del cliente (habitualmente mal expresados) en contratos, documentos o estatutos sociales (Witker, 2007, p. 184).

En los Estados Unidos treinta años después de las apuestas de Jerome Frank, las CJ tomarían fuerza,

De acuerdo con Dean Hill Rivkin, fue el contexto social de finales de la década de los sesentas y principios de la década de los setentas lo que permitió que las clínicas de derecho explotaran a lo largo de los Estados Unidos. (Caravalló y García, 2011, p. 127).

Era un momento en el que “Joseph Shawb en 1969 denunció la agonía del currículo y vislumbró su salvación mediante la práctica, sustituir los conceptos universales por asuntos concretos y particulares, afirmaciones generales y verdaderas por las unívocas pensadas para cada caso” (Castro, 2004, p. 164).

Las CJ se instalaron en América Latina gracias a la estrecha compatibilidad con muchos de los padecimientos que definían el ejercicio y la comprensión del derecho en el sistema anglosajón. En la década de los años sesenta, con la participación de la Fundación Ford, la Agencia para el Desarrollo Internacional - AID y otras fuentes de financiación de los Estados Unidos, se impulsó el movimiento “Derecho y Desarrollo”, que de acuerdo a Puga (2002) buscaba acoplar componentes del sistema jurídico anglosajón a la experiencia latinoamericana, pero no tuvo éxito debido a factores como la diferencia social y cultural y la falta de información. También se presentaron problemas en el diseño de las CJ que González (2004) asocia al hecho de no haber tenido en cuenta los recursos disponibles de las Universidades, lo que desnaturalizó los objetivos de esa modalidad de formación. Además “la resistencia de los sectores más tradicionales de las Escuelas de Derecho” (González, 2004, p. 24) incidió en la merma del potencial transformador de la enseñanza clínica.

La confianza en la codificación y privilegiar a la doctrina llevaron a Abramovich (1999) a concluir que,

este modo de pensar el derecho dejó (sic) afuera de las aulas lo que constituye uno de los principales materiales de trabajo de un abogado: el tratamiento de los hechos del caso en el marco de un conflicto de intereses.

Castro (2004) explica que a finales de la década de los años noventa las CJ encontraron lugar en varios países del continente gracias al Programa de Acciones de Interés Público financiado por la Fundación Ford en Argentina, Chile y Perú. Ese programa buscaba:

fomentar y difundir la protección de bienes jurídicos de interés público a partir del

establecimiento de una red de clínicas jurídicas en los tres países, incluyendo, a su vez, otras actividades, como la investigación académica y la realización de eventos y encuentros nacionales e internacionales (PUCP citada en Castro, 2004, p. 165).

Como se reseña en la doctrina (Castro 2004, Witker, 2007, Cavallaro y García 2011), el programa es quizá el más visible dentro de los antecedentes de las CJ en América Latina, pero no logró asegurar la transformación en la enseñanza y el aprendizaje del derecho dentro de países con un marcado modelo tradicional inspirado en la herencia jurídica continental.

Si bien “la enseñanza práctica fue incorporada de manera sistemática a la malla curricular de las escuelas de Derecho de algunos países latinoamericanos a través de la creación de clínicas jurídicas a partir de la década de los años sesenta” (Hurwitz, 2003, pp. 524-525), adicional al Programa de Acciones de Interés Público también se identifica en 1995 el trabajo de la Universidad Diego Portales, en Chile, que abanderó un proyecto sobre la situación de las acciones de interés público en Argentina, Perú, Chile y Colombia, que de acuerdo a Witker (2007) fue seguido por la creación de una red de CJ de interés público en esos países salvo Colombia. Esa red tuvo por objetivo: “reaccionar en contra de los modelos tradicionales de enseñanza del derecho, soportados en el legalismo y el formalismo jurídico” (Molina, Castro, Estrada y Pulgarín, 2015, p. 566).

Al igual que en América Latina, en Colombia el ejercicio y comprensión de lo jurídico ha estado vinculado al modelo que las Facultades de Derecho emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de las formas de emprender investigaciones, e incluso, de entablar rutas de contacto e interacción con la sociedad. En América Latina la *enseñanza* clínica del derecho es una posición crítica:

a un modelo de educación jurídica —que sigue siendo el hegemónico en las escuelas de derecho de México y de América latina en general— en el que

predominan la transmisión enciclopédica y memorística del contenido de normas y de comentarios doctrinarios. (Courtis y Villareal, 2007, p. 10).

En la experiencia argentina, Puga (2002) describe que “la mayoría de las curriculas ha ignorado la potencialidad de la práctica profesional como fuente de educación legal” (p. 41). A ello se suma la reflexión chilena, en la cual González (2004) destaca la preferencia de la memorización por encima del desarrollo de la capacidad argumentativa, la falta de comprensión sobre la actividad argumentativa, la memorización de los contenidos normativos y la necesaria repetición por parte de los alumnos, lo que se suman a formas de evaluación que se centran en la capacidad de retención. La uniformidad de la tendencia se expone en Bohmer:

Si ésta es la caracterización de lo que es el Derecho (una ciencia que tiene por objeto la descripción de las normas positivas), entonces saber Derecho es equivalente a conocer las normas. ¿Y qué mejor forma de hacerlas conocer que exponiéndolas? ¿Qué otra manera de demostrar que se sabe Derecho que repitiéndolas? (...) En nuestras aulas, los profesores dictan los manuales de la cátedra, manuales que repiten con un orden determinado las normas del Código. Toda discusión está ausente de la clase y es entendida como irrelevante. Lo que resulta comprensible si se cree que el Derecho es la repetición exacta de normas. El método de casos se convierte entre nosotros en la exposición de hechos y de la solución correcta de una supuesta dificultad normativa. Los exámenes son instancias en las que se comprueba si los conocimientos transmitidos han sido retenidos y pueden ser transmitidos lo más exactamente posible en el momento de la evaluación. La habilidad que se califica es la mera memoria. (Bohmer, 1997).

En sintonía con ese pensamiento crítico latinoamericano encaminado a sustentar la necesidad del cambio en la *enseñanza* y la comprensión del derecho, la realidad educativa universitaria objeto de crítica se caracteriza por una idea del derecho como “disciplina formal y neutral que abarca todas las situaciones sociales posibles de espaldas a la realidad social cambiante” (Castro, 2004, p. 162), lo que en términos de Puga (2002), implica que el derecho sea asumido como un sistema cerrado, completo y

autosuficiente en el que los jueces son operadores neutrales para la aplicación de la norma, y con ese mismo rol, imparten clases de contenidos eminentemente teóricos dentro de las aulas. A la parcelación del saber y la división de áreas incontrastables, y al asignaturismo sobre el cual se estructuran los programas de derecho, se suma que las materias:

se imparten mediante la metodología de clase magistral, en la cual el profesor transmite oralmente una serie de datos, relacionados con una materia específica del Derecho, a un grupo de estudiantes quienes escuchan la clase, toman apuntes y tienen la posibilidad de hacer preguntas referidas al tema que se dicta (Castro, 2004, p. 162).

Se trata de un modelo en el que “los estudiantes aprendan de memoria todas las creaciones del legislador. Por tanto, han girado en torno a currículos con un alto número de materias que le dejan poco tiempo al estudiante para comprender los contenidos presentados por sus profesores” (Bonilla, 2008, p. 18). Además, la enseñanza y el aprendizaje del derecho está inmerso en un régimen en el que se descarta la interdisciplinariedad como “la posibilidad de capitalizar el proceso de producción del conocimiento científico en procura de soluciones más acertadas de los problemas sociales.” (Molina, 2012, p. 87).

A pesar de la potencia de la reacción de las CJ frente al modelo tradicional y de su sostenimiento en la región latinoamericana y especialmente en Colombia, a la fecha no es posible asegurar que por medio de esa modalidad se haya alcanzado resignificar el modelo pedagógico tradicional, y con ello, la comprensión de lo jurídico relocalizando los más profundos lineamientos *ius positivistas* y formalistas. Las CJ develan la existencia de currículos declarados que se sustentan en la necesidad de abandonar el modelo pedagógico tradicional y caminar con base en otros de corte constructivista y crítico social. No obstante, coexisten con currículos reales que siguen asentados en prácticas y concepciones del modelo tradicional frente al cual las CJ se mantienen como contrapartida de la necesidad de transformación.

Adicional a la participación que se dio en el proyecto sobre la situación de las acciones de interés público liderado por la Universidad Diego Portales, las pocas iniciativas colombianas que coincidieron con el auge clínico en el sur del continente estuvieron atentas al desarrollo que tuvo el Programa de Acciones de Interés Público financiado por la Fundación Ford. El auge de las CJ se insertó en la experiencia colombiana a través de las que en la actualidad son dos de las más consagradas CJ del país. El Grupo de Acciones Públicas - GAP - de la Universidad del Rosario, fundada y liderada hasta el 2019 por la Doctora Beatriz Londoño Toro y en la actualidad con María Lucía Torres Villareal, y la Clínica Jurídica de Interés Público Ambiental de la Universidad de Medellín, abierta y coordinada por la Doctora Erika Castro Buitrago, suscitaron el auge de debates e investigaciones que en adelante abrieron espacios de análisis, reflexión y discusión sobre la *enseñanza* clínica como una modalidad innovadora sobre la cual se pueden ejecutar los procesos formativos.

La CJ de la Universidad de Medellín se fijó “innovar su metodología de enseñanza con el fortalecimiento de la enseñanza clínica en temas sensibles de interés público, con el objeto de volver la reflexión de la academia a la realidad social imperante” (Castro, 2004, p. 165). Por su consolidación en el departamento de Antioquia, sirvió de base para las construcciones teóricas en la Universidad Católica Luis Amigó y el posterior montaje de CJ en universidades de la región, como la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad Autónoma Latinoamericana y la Corporación Universitaria de Sabaneta.

En ese contexto, en el 2008 la Universidad Católica Luis Amigó fijó como punto de partida de la reflexión sobre los procesos de formación del abogado en Colombia la investigación monográfica “*Evaluación de la producción científica de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó para la propuesta de planes de mejoramiento para la acreditación en calidad*”. Ese trabajo se concentró en identificar el impacto de la producción científica del programa de Derecho al interior de los espacios de enseñanza y aprendizaje que contemplaban aplicar la investigación como componente de formación.

Posteriormente fue aprobado el proyecto de investigación “*Repensando la formación de los profesionales del Derecho. Hacia la construcción de una propuesta pedagógica pertinente para los programas de Derecho de Colombia*”, el cual estuvo centrado en el problema ¿Qué elementos deben constituir una propuesta pedagógica pertinente para la formación de los profesionales del derecho? Entre sus resultados, la naturaleza y función del Consultorio Jurídico se convirtieron en el escenario que permitió definir la fundamentación de las CJ como modalidad que, para ese momento, se concibió como otro modelo de *enseñanza* práctica del Derecho.

De lo anterior que a diez años de haber dado cabida a la educación clínica en la Universidad Católica Luis Amigó con reflexiones que quedaron depositadas en publicaciones como “*Fundamentos para la creación de una clínica jurídica en la FUNLAM como apoyo en la enseñanza práctica del Derecho*” (Vásquez, 2008), “*La enseñanza clínica del Derecho: Transformando la forma de enseñar y ejercer el Derecho*” (Correa y Vásquez, 2008), y “*La Enseñanza Clínica del Derecho*” (Correa, Fergusson, Molina y Vásquez, 2009), la Universidad emprende una reflexión crítica que se focaliza en la EACD como apuesta para el fortalecimiento del proceso formativo, la asume como enfoque y no como modelo pedagógico, trasciende el uso de las CJ como modalidades para “el desarrollo de competencias en el estudiante en la resolución de casos” (Granda y Sierra, 2017, p. 64) para convertirlas en el eje integrador de las funciones sustantivas.

Caracterización del contexto pedagógico frente al cual reaccionan las Clínicas Jurídicas

En la actualidad las CJ se siguen asumiendo a partir de la necesidad de transformar la *enseñanza* del derecho y contraponerse a su visión formalista como vertiente en la cual se ancla su comprensión y ejercicio. Sobre ello se concentró parte de la reflexión realizada en la Universidad Católica Luis Amigó, la cual enriqueció el debate al ahondar en la caracterización del modelo pedagógico imperante en las Facultades de Derecho, donde los métodos tradicionales no suministran a los estudiantes “la opción de una práctica eficaz del Derecho, no desarrollan habilidades

para el litigio, no preparan de forma integral a los alumnos para desempeñar el rol de abogados, ni enseñan a desarrollar métodos de análisis crítico y litigio estratégico” (Correa y Vásquez, 2009, p. 108).

La Universidad retomó la dicotomía entre teoría y práctica como un elemento desde el cual se “ha ignorado el potencial de la experiencia práctica como útil fuente de educación jurídica” (Clarke, 2004 citado en Correa y Vásquez, 2009, p. 108). Enfatizó en la confianza en el estudio de las normas, primordialmente de los códigos, en la fuerte presencia de la memorización, la repetición y la presentación de disposiciones jurídicas, lo cual en la actualidad también se hace presente en la evaluación que, a pesar de emplear el estudio de casos, no privilegia ni aplica la observación y el contacto con la realidad, menos aún, el empleo de casos reales en los que el estudiante asuma el protagonismo en el proceso de formación.

Verticalidad en la relación que sostiene el acto pedagógico, lejanía de la realidad social como laboratorio jurídico por excelencia, dicotomía teórico – práctica, parcelación de las asignaturas, ausencia de interdisciplinariedad, y formación para la judicialización de la realidad como mecanismo primordial del ejercicio del derecho, son varios de los derroteros del proceso de formación que, identificados diez años atrás, aún perviven. Factores como los mencionados condujeron a la adopción de la *enseñanza clínica del Derecho*, y hoy, se someten a un nuevo debate para su cualificación como enfoque pedagógico.

La apuesta por la enseñanza clínica del derecho

En el amplio y comprometedor desafío que propone el tradicionalismo, las CJ fueron la figura para la elaboración de diversas modalidades de *enseñanza del Derecho*, desencadenando múltiples denominaciones y concepciones concentradas en asegurar el inicio temprano del estudiante en la práctica.

La expresión “educación legal clínica” es en sí misma objeto de múltiples definiciones. En su sentido más amplio, éste se refiere a cualquier tipo de

entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como su objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía (Wilson citado en Witker, 2007, p. 190).

En sus reflexiones iniciales la Universidad Católica Luis Amigó identificó que en la experiencia de América Latina las CJ son la manifestación de un movimiento reformador de la *enseñanza* del derecho. Fue la *enseñanza* clínica del Derecho la que influyó el caso colombiano en el momento que las CJ se consolidaban en la Universidad del Rosario y en la Universidad de Medellín, modalidad que era definida en América Latina como aquel,

programa educacional que enfatiza la práctica por sobre la teoría. Usando escenarios de la vida real, se intenta desarrollar en los estudiantes de derecho las destrezas de la práctica profesional, y de esa manera mejorar la comprensión de la doctrina legal. (Puga, 2002, p. 49)

La *enseñanza* clínica del derecho se convirtió en parte de la malla curricular de muchas de las Universidades suramericanas (González, 2004), y concentrada casi de forma exclusiva en el componente de *enseñanza* dentro del acto pedagógico, sirvió de base para sustentar y comprender lo que también fue denominado como “Educación clínica” (Courtis y Villareal, 2007).

A partir de las experiencias de las CJ pioneras de Colombia fueron varias, pero uniformes, las elaboraciones que sirvieron de base a las reflexiones en la Universidad Católica Luis Amigó. A partir de la experiencia de la CJ de la Universidad de Medellín como el caso más próximo que estimuló iniciativas en universidades del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, se comprendió que:

La Clínica trasciende el mero ejercicio teórico del aula; permite la discusión participativa de casos reales por parte de estudiantes, profesores e investigadores. Invita a una reflexión interdisciplinaria, por lo que se parte de la premisa de que en los conflictos sociales confluyen gran variedad de aspectos jurídicos y de otras

disciplinas ajenas al Derecho y de que la realidad no se encuentra dividida por materias jurídicas, como sí lo están los currículos de las facultades (Castro, 2004, p. 165).

Además, en la trayectoria de la CJ de la Universidad de Medellín se identificó una *enseñanza* clínica del derecho sostenida en “laboratorios que exploran las diferentes alternativas jurídicas para superar las barreras legales e institucionales en el acceso a la justicia de las minorías y grupos vulnerables, actuando como catalizadores de reformas al sistema legal” (Castro, 2006, p. 177). Se consolidaba con ello un escenario en el cual la revitalización y resignificación de la práctica como medio de *enseñanza* permitía no sólo confrontar el formalismo jurídico, sino consolidar una posibilidad de formación como canal abierto a las necesidades públicas de la sociedad.

Hace diez años desde la Universidad Católica Luis Amigó la *enseñanza* clínica del derecho fue propuesta como una modalidad de formación integral por competencias que “busca gestar en los profesionales: conocimientos, aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas para actuar” (Correa y Vásquez, 2008, p. 35). Se enfrentaba a un proceso formativo ajustado a las más claras características del modelo pedagógico tradicional en el que la práctica estaba localizada como un espacio excepcional y reducido, presto a la planeación y control de cursos parcelados y delimitados, propio de las Facultades de Derecho fundamentadas en el sistema jurídico continental. La *enseñanza* clínica del derecho fue propuesta en la Universidad Católica Luis Amigó como:

Un espacio de formación particular en competencias alternativas que forjan un abogado integral desde el aula, una iniciativa que permite educar abogados como agentes del cambio social, líderes que desde sus conocimientos jurídicos reivindicquen la importancia del derecho en la actualidad y la defensa del interés público a través del litigio de alto impacto” (Correa y Vásquez, 2008, p. 35).

Para entonces, la propuesta de la *enseñanza* clínica del derecho se avizoraba como la aparición de una antítesis al modelo tradicional, el germen de una revolución paradigmática en el escenario educativo del campo del conocimiento jurídico:

no desecha ni menosprecia la educación legal impartida de forma tradicional, no plantea la reivindicación de la experiencia por encima de la formación teórica; propone, por el contrario, una actitud conciliadora hacia una experiencia paralela, en donde la educación tradicional provea los conocimientos y los elementos teóricos y donde la educación práctica desarrolle habilidades para ofrecer al estudiante una educación jurídica integral (Correa y Vásquez, 2008, p. 36).

No obstante, en la Universidad Católica Luis Amigó el principal detonante de la reflexión sobre la *enseñanza* clínica del derecho lo tuvo la figura del Consultorio Jurídico. Era necesario comprender las razones que justificaban promover la *enseñanza* clínica frente al modelo pedagógico tradicional, y ello implicó que las principales preguntas se instalaran sobre los Consultorios Jurídicos, por tratarse de la modalidad de *enseñanza* práctica del derecho vigente: “creados para contribuir a la formación profesional de los estudiantes y atender a la vez graves problemas relacionados con la constante debilidad que presentan las estructuras jurisdiccionales en el país” (Vásquez, 2008, p. 12).

¿Por qué acoger la *enseñanza* clínica del derecho como proceso de formación que se fortalece por el empleo de la práctica si en Colombia ese papel está en manos de los Consultorios Jurídicos? La respuesta a esta pregunta validó y legitimó las acciones por medio de las cuales se dio entrada a la *enseñanza* clínica del derecho en la Universidad. La primera y más contundente radicó en el origen de los Consultorios Jurídicos; en la medida que son figuras impuestas por la Ley, responden a la naturaleza propia del modelo pedagógico tradicional:

La creación de consultorios jurídicos son una directriz legal que deben atender los programas de derecho, estos no son de surgimiento espontáneo, característica que debe ser resaltada de manera anticipada en el modelo de enseñanza de las clínicas jurídicas, las cuales ya sea que aparezcan en los programas de derecho como materias o espacios de formación extracurricular, son flexibles frente al momento en el cual un estudiante puede ingresar en la clínica (Vásquez, 2008, p. 13).

Los Consultorios Jurídicos son espacios reproducidos en las Facultades de Derecho en la medida que terminan siendo impuestos, y no responden a la iniciativa y capacidad creativa curricular que define una forma diferencial de los procesos de formación. No sólo homogenizan los contenidos que pueden ser tratados y acompañados a través de la práctica, sino que ahondan la parcelación de las áreas del derecho al reducir a unas cuantas las materias sobre las que son competentes, y con ello, reducen los canales de contacto y comunicación con los usuarios; contrario a facilitar medios de atención social, aminoran y determinan sus acciones por medio del reduccionismo temático y procedimental.

Los Consultorios Jurídicos igualmente reproducen la verticalidad de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. El docente se define como asesor o titular del área que se le encomienda, y con ello, suele asumir el rol de director del proceso de formación práctica, desplazando al estudiante a uno de receptor de orientaciones/ordenes que cumplir en los procesos que les son asignados sin atender a un proceso de selección y afinidad. El estudiante termina inmerso en una dinámica muy similar a la del aula, en la que reina la formación teórica promovida por el docente como centro del proceso de formación, en la medida que se convierte en receptor de conocimiento más no en su promotor o crítico:

el estudiante se involucra en menor medida en aspectos colaterales de vital valor para el efectivo cumplimiento del acompañamiento jurídico, componente que es trabajado con mayor profundidad en las clínicas jurídicas, pues el reconocimiento y comprensión de los múltiples factores que influyen y determinan el problema tratado es fundamental para la adopción en el estudiante de esquemas de trabajo integral aplicables en cualquier escenario práctico del derecho (Vásquez, 2008, p. 14).

Se estima que la relación pedagógica está basada en un determinismo legal por medio del cual se asignan funciones obligatorias claramente diferenciadas entre docentes y estudiantes en las que se instala y reproduce el imperio del estudio teórico, el

direccionamiento del estudiante, la confianza en la codificación y las normas, y la judicialización como principal posibilidad de ejercicio. Además, los asesores:

son designados por las directivas de la facultad, razón por la que es posible identificar áreas menos activas en un consultorio jurídico, pues el interés del asesor se puede ver disminuido por estar en un espacio en el cual no despliega el discurso tradicional de la cátedra, o siendo partidario de la formación del derecho desde la práctica, la falta de casos en su materia disminuye la afluencia de estudiantes y conduce a deteriorar la dedicación en orientación para el estudiante (Vásquez, 2008, p. 13).

En contraposición a esas características del Consultorio Jurídico, se identificó que las propias del modelo de *enseñanza* clínica del derecho “genera en muchos de los casos la posibilidad de involucrar abogados interesados en formar desde la metodología práctica, sin que llegue a ser tan relevante el número de casos abordados sino la importancia de los mismos” (Vásquez, 2008, p. 13).

Sin embargo, la fundamentación de las CJ se asumió desde la misma perspectiva que en la actualidad motiva esta reflexión: la educación es un campo del conocimiento inmerso en un proceso en continua transformación a raíz de las exigencias que la sociedad global plantea, contrario a una secuencia lineal, es un proceso holístico y circular, con posibilidades de retornos y retomas de tradiciones, herencias y experiencias. Se trata de un proceso interpretativo y reflexivo que debe conducir a la comprensión del ser humano que requiere la sociedad, y por ello, pretender desprenderla de la carga histórica, cultural y social que la permea sería un error.

De lo anterior que la figura del Consultorio Jurídico se constituyó en un referente necesario para pensar la *enseñanza* clínica del derecho y retomarla como enfoque pedagógico. Las falencias que alientan su crítica, como ser resultado de imposición legal, tener naturaleza obligatoria, sus escasos espacios dentro del plan de estudios, estructurarse a partir de la parcelación y división de ciertas áreas jurídicas,

descartar un conjunto de áreas que atienden una amplia posibilidad de la realidad, la escases de recursos, sus limitaciones de tiempo, las particulares características que definen el rol de los asesores, y el papel de los estudiantes, se contraponen a la función social que cumplen en la comunidad gracias al acompañamiento de personas de escasos recursos, a constituirse en un espacio que incorpora la práctica sobre casos reales como parte del proceso de formación, a la descongestión de la rama judicial en las materias sobre las que es competente, y a acompañarse de los Centros de Conciliación como escenarios de formación práctica por medio de los cuales se resuelven conflictos sociales evitando alcanzar la sede judicial.

Los Consultorios Jurídicos se convirtieron en una práctica de corte pedagógico tradicional paralela a la *enseñanza* clínica como práctica de corte no tradicional que aprovecha las debilidades de aquel para fortalecerse como posibilidad de formación y modalidad de comprensión del derecho, sin impedir que el Consultorio Jurídico también pueda convocarse en la reflexión de una práctica renovada por fuera del modelo pedagógico tradicional.

En ese orden, en la Universidad Católica Luis Amigó se dio lugar a la *enseñanza* clínica del derecho como un modelo pedagógico que por medio de la revitalización y resignificación de la práctica, se concilia con la formación teórica tradicionalmente impartida en el aula. La *enseñanza* clínica del derecho se estructura y funciona por medio de las CJ, en las cuales el proceso de formación está primordialmente direccionado a través del método clínico de enseñanza del Derecho: “la enseñanza clínica del Derecho está integrada fundamentalmente por dos componentes. En primer lugar, el método clínico de enseñanza del Derecho” (Correa y Vásquez, 2009, p. 111) y “El segundo componente de la enseñanza clínica del Derecho es la clínica jurídica” (Correa y Vásquez, 2009, p. 111).

Reflexión a partir de la sistematización del caso de la Universidad Católica Luis Amigó

En la Universidad Católica Luis Amigó se instaló la *enseñanza* clínica del derecho como el modelo que:

no desecha ni menosprecia la educación legal impartida de forma tradicional, ni plantea la reivindicación de la experiencia por encima de la práctica. Propone, por el contrario, una actitud conciliadora hacia una experiencia paralela, en donde la educación tradicional provea los conocimientos y los elementos teóricos, mientras que la educación práctica desarrolle las habilidades para ofrecer al estudiante una educación jurídica integral (Correa y Vásquez, 2009, p. 110).

Como primer componente de la *enseñanza* clínica del derecho, las CJ fueron definidas como “el espacio en que se materializa el método, donde se desarrolla las actividades, donde se tejen los vínculos de trabajo, la gestión de los procesos, la atención de los casos” (Correa y Vásquez, 2009, p. 111). Al interior de las CJ tiene lugar el segundo componente de la *enseñanza* clínica del derecho; el método clínico fue acogido como el derrotero principal, no exclusivo ni excluyente, que surge de “la aplicación de los métodos de educación médica a la formación jurídica en los contextos del realismo” (Correa y Vásquez, 2009, p. 111). El método concentra la esencia de la experiencia de formación clínica en la medida que promueve:

un trabajo dinámico en cuyo desarrollo se incluye al estudiante como actor principal, se lleva a cabo sobre casos reales con relevancia jurídica, bajo la supervisión de profesionales y expertos en el tema; no se limita a una rama específica del Derecho, sino que aprovecha el campo interdisciplinario para construir soportes para la estrategia de litigio, de modo que ésta le permite al alumno avanzar en la implementación del Derecho (Correa y Vásquez, 2009, p. 113).

Con base en los componentes de la *enseñanza* clínica del derecho, se sistematizó la experiencia de las CJ de manera que fuera posible bosquejar una propuesta concreta de método clínico. Antes de presentar sus componentes, es necesario aclarar que la sistematización que fue propuesta en el 2009 reconoce la presencia de una actividad

investigativa en la ejecución del método clínico y del ejercicio de las CJ, algo que le resulta connatural, en la medida que el espíritu crítico de la *enseñanza* clínica se basa en la capacidad de indagación y resolución de problemas. De otro lado, la sistematización del método clínico no se entiende como una posibilidad única y terminada, no era rígida ni acabada, y por el contrario podía ser objeto de ajustes de acuerdo a las necesidades de los contextos.

Correa y Vásquez (2009) destacan que se hizo visible un método clínico integrado por un problema social como punto de partida que se respalda en la noticia del caso que concentra el problema, y las formas adoptadas para hacer su recepción. Luego se agota la fase de conceptuar la viabilidad del problema, y se somete a debate clínico. En caso de ser acogido por la CJ, se procede a la identificación del problema jurídico inmerso en el problema social, se hace concertación de los objetivos del caso clínico, se respalda el proceso clínico en un marco teórico, se decide el trámite del caso, se formula la estrategia de litigio, se ejecuta y se concluye con su evaluación.

El método clínico, de acuerdo a Correa y Vásquez (2009), se caracterizaba por permitir la confrontación del estudiante con problemas sociales y jurídicos reales o supuestos, por darle lugar a un proceso educativo experimental y ampliamente colaborativo, por posibilitar la evaluación continua y colaborativa de los procesos, y por propiciar el trabajo interdisciplinario en el proceso de aprendizaje y ejercicio del derecho por parte de estudiantes y docentes.

De esa manera la *enseñanza* clínica concebida como modelo pedagógico, y la CJ y el método clínico como sus dos más destacados componentes, constituyen la apuesta de formación no tradicional elaborada hace 10 años. Sobre esta se concentró la reflexión de la educación clínica, y es la que en la actualidad da lugar a su re-creación.

La fundamentación del enfoque pedagógico

Circunstancias internas y externas a la Universidad Católica Luis Amigó motivan y condicionan desde el 2019 el regreso al debate y la reflexión sobre las CJ. A nivel

externo, la suscripción del Acuerdo de paz entre el Estado y las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia – FARC, el incremento e intensificación de la corrupción, la profunda crisis ambiental, la crisis de funcionamiento del poder judicial, la reivindicación de la protesta social, o el rol de la academia en los problemas públicos, llaman a la Universidad como institución responsable para que asuma compromisos que debe asegurar desde el escenario educativo.

A nivel interno, el ausentismo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en el trabajo en red de varios colectivos clínicos colombianos y mundiales, de las relaciones con el Estado, de la promoción del activismo jurídico y político, cuestionamientos a los espacios de formación práctica o el rol desempeñado por el Consultorio Jurídico, se mezclan con la contundencia, solides, suficiencia y coherencia del modelo pedagógico ejecutado a partir del cual se emprende el proceso de formación de los profesionales del derecho.

En ese contexto, en el 2020 surgieron dos proyectos de investigación en los que se proyecta la apertura, estructuración, funcionamiento y relocalización de las CJ: “*Factores de inclusión y permanencia de las mujeres en su formación profesional en la Universidad Católica Luis Amigó – tercera fase*”, y el macroproyecto “*Acceso a la justicia para la protección de derechos colectivos y del ambiente, el acceso a la información y la participación democrática*”, se comprometen con la conformación de dos colectivos clínicos, reinstalando con ello a la investigación como promotora de las CJ. Para su formalización se hizo necesario atender la realidad del contexto que las apadrina, y fundamentar los cambios que las cualifiquen como apuesta pedagógica y epistemológica para la formación de profesionales del derecho.

La fundamentación del enfoque pedagógico de EACD parte de reconocer y constatar la permanencia de los principales y más influyentes rasgos del modelo pedagógico tradicional dentro del programa de derecho.

- a. *Asignaturismo*: El plan de estudios sigue sustentado en un diseño a través del cual se parcelan las áreas del saber jurídico. Eso desencadena que se identifiquen áreas

del derecho concretas que no están interconectadas entre ellas, lo que se traduce en ausencia de diálogo de saberes y capacidad de elaboración y ejecución de propuestas conjuntas. El diseño del plan de estudios con una marcada parcelación de las áreas además las organiza a partir del prerrequisito como condición de avance en el proceso de formación. La división de las áreas mantiene la jerarquización de los cursos como efecto de esa división, además se clasifican en ordinarios y complementarios, lo que promueve imaginarios de mayor y menor importancia.

- b. *Prevalencia teórica*: El proceso de formación mantiene la preferencia de la teoría sobre la práctica. Si bien se identifica que varios docentes acuden a la realización de audiencias simuladas o visitas a audiencias reales, se trata de ejercicios aislados que lejos de constituir la regla general dentro de los cursos del programa, tampoco logran evidenciar la estructuración de un proceso de formación constante y sostenido desde la práctica.
- c. *Aislamiento de la realidad social*: La prevalencia teórica deja en evidencia que la Facultad no ha logrado equilibrar a la formación teórica con didácticas que consoliden un trabajo práctico en las distintas realidades sociales. Se afecta el rol institucional de la Universidad, y se mantiene al estudiante en un escenario reducido en el cual no puede aprehender los hechos que motivan los conflictos que debe atender el derecho.
- d. *Acto pedagógico constituido desde la verticalidad*: Se mantiene una relación de verticalidad entre docente y estudiante reservada al aula de clase. El rol del docente sigue inclinando a su favor la balanza del protagonismo, impidiendo aterrizar al estudiante como centro del proceso de formación. El docente “imparte” las clases, preferencia el componente teórico desde un rol en el cual proporciona los conocimientos que estima debe recibir el estudiante. Este último mantiene un rol preferentemente pasivo y expectante ante los contenidos proporcionados.

- e. *Ausencia de interdisciplinariedad*: Si bien se destacan progresos a partir de la flexibilidad curricular, no hay elementos que permitan asegurar la articulación entre la selección de cursos de otras áreas diferentes al Derecho por parte de los estudiantes con sus líneas temáticas o de énfasis. Tampoco es posible asegurar que los cursos de áreas diferentes al Derecho motiven o permitan el equilibrio teórico práctico. No se evidencia la incorporación de componentes de otras disciplinas dentro de los cursos jurídicos, o la presencia de profesores que no sean abogados que puedan hacer esa integración o complementación.
- f. *Parcialización de la Investigación*: La investigación como función sustantiva en sus modalidades formativa y propiamente dicha, mantiene un lugar reducido en la Facultad. Está programada como un proceso puntual a partir de cursos determinados en el plan de estudios sin que sea un eje transversal en la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho. Su localización y función dentro del programa le restan capacidad de impactar el proceso de formación a través de la identificación y formulación de problemas, y el diseño de metodologías para aprehenderlos y procurar solucionarlos. En muchos de los casos se le asimila como el espacio destinado para acreditar la realización del trabajo de grado.

La permanencia de componentes como los mencionados acreditan la necesidad de un cambio en la concepción de las CJ, y con ello, del modelo pedagógico de *enseñanza* clínica en el que también se reconsidere la forma como se tiene prevista la aplicación del método clínico. De ello que en el Grupo de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó se re-elaboró la definición por medio de la cual se reasumió la comprensión de las CJ como un espacio que permite la realización de investigaciones:

La Clínica Jurídica es el resultado de la integración voluntaria y meritoria de estudiantes y docentes como unidad operativa y funcional para poner en ejecución la Enseñanza y el Aprendizaje Clínico del Derecho. De ello que en la Clínica Jurídica tenga aplicación el método clínico de enseñanza y aprendizaje del

Derecho, sin que ello se traduzca en la imposibilidad de acudir a otras didácticas y métodos de enseñanza y aprendizaje en los que se privilegia el equilibrio teórico – práctico y los aprendizajes activos (Cardona y Vásquez, 2020, p. 17).

La CJ supera su alcance de “espacio en que se materializa el método, donde se desarrolla las actividades, donde se tejen los vínculos de trabajo, la gestión de los procesos, la atención de los casos” (Correa y Vásquez, 2009, p. 111), y da lugar a varios componentes de cambio y repotenciación que, adicionales a los ya conocidos en la trayectoria expuesta, también están encaminados a impactar el proceso de formación del abogado.

Las CJ se asumen como un escenario de integración entre docentes y estudiantes, lo que significa un acto pedagógico mediado por la relación y el encuentro entre actores que trabajan en común, se retroalimentan, comprenden la naturaleza colectiva de sus acciones y se asumen en la corresponsabilidad. La integración conlleva el ejercicio de derechos y de deberes, de enseñanzas y de aprendizajes, de la solidaridad y el trabajo en equipo. De ello que la CJ como acto de integración de los actores pedagógicos se sujeta a la voluntad, como capacidad de desplegar de forma libre la selección de un espacio de formación, y el mérito, como componente sobre el cual se cualifica el proceso de selección y trabajo en las CJ.

El método clínico se propone como el mejor componente para mantener y promover el escenario de integración de los actores en el acto pedagógico. Con él, se orienta el proceso de formación por medio de una serie de pasos articulados entre sí guiados por uno o varios fines previamente acordados. A partir de la secuencia, sistematicidad y transparencia de sus momentos, en el método convergen los actos pedagógicos sustentados en el equilibrio teórico – práctico, la posibilidad de la investigación, el trabajo interpretativo, argumentativo y comprensivo entorno a objetos de estudio consensuados.

Como componentes de un enfoque flexible, dinámico, no lineal y con posibilidades de regresos y retomas, las CJ y el método clínico no excluyen la

posibilidad de acudir a otros métodos de enseñanza y aprendizaje, como es el caso del aprendizaje basado en problemas, o la aplicación de metodologías propias de la investigación que faciliten la aprehensión de objetos de estudio, como es el caso de la investigación acción participación, el interaccionismo simbólico, la etnografía, la fenomenología y la hermenéutica. Sobre la nueva concepción de las CJ se propone además una serie de cambios y ajustes en el modelo pedagógico que venía instalado, y en el método clínico.

Las CJ son la expresión de un enfoque pedagógico y no de un modelo. Con el cambio de comprensión de las CJ, una de las transformaciones más significativas en la propuesta de fundamentación de un enfoque pedagógico está en abandonar su comprensión a partir de la tipología de modelo pedagógico. Cabe advertir que este cambio no sólo remueve toda la construcción que fue edificada sobre la *enseñanza* clínica del derecho, además se aparta de la concepción adoptada por la mayoría de la doctrina en América Latina (González 2004, Curtis y Villareal 2007, Torres 2007), pero, sobre todo, por la compartida por las CJ pioneras que sirvieron de base a las elaboraciones propias de la Universidad Católica Luis Amigó.

De Zubiría (1999) explica que el modelo comúnmente hace referencia a un patrón particular representativo de una realidad, que por su precisión permite predictibilidad alrededor de lo representado por él, aproxima a una referencia implícita a la exactitud, la rigidez y la precisión para lograr el conocimiento de la realidad. Con esa concepción desde Lakatos se entiende que “no se trata de conocer la realidad, sino de conocer el grado de precisión de los modelos diseñados para interpretarla o representarla, lo que en la práctica bien pudiera entenderse a partir de la formulación de hipótesis” (Gallego, 1999) y con ello, su consecuente verificación, lo que denota una concepción positivista subyacente al fenómeno atendido.

En el caso propuesto, hablar de modelos al pensar la educación conlleva una contradicción con lo no lineal, lo variable, impredecible, diverso, circunstancial y lo complejo que le es propio. Las realidades presentes en el campo del conocimiento educativo desbordan el anteponerse a la totalidad de lo que serán, siempre que son

susceptibles de fluctuaciones dependiendo de las circunstancias del momento. Con esto no se afirma que el hecho educativo no pueda ser intencionado; la planeación para su gestión es no sólo necesaria, sino que además es uno de los factores de éxito asociados a su calidad. No obstante, en su acontecer hay circunstancias, pero además retos y oportunidades que permiten salirse de los límites, superar las fronteras, explorar rutas complementarias y abrirse a nuevas y probablemente más pertinentes apuestas.

Acoger la concepción y denominación de “enfoque” es abrir la oportunidad a una comprensión holística y transformativa en la que se hace oportuno dar un giro a la mirada del asunto observado, en este caso, del proceso para y en la formación de los abogados, en el acto pedagógico presente en el escenario social como contexto educativo, en referencia a unos elementos o categorías previas, pero otorgándole a la vez la posibilidad de expandirse y dialogar con las consideraciones de otros enfoques, nutrirse de ellos sin perder su identidad, aquello que lo hace particular en coherencia con la intencionalidad formativa.

Más que pensar modelos, buscamos apropiarnos un enfoque asumido como sistema orientador para la comprensión y la puesta en acción en torno a un propósito educativo, constituido por diversos elementos que sólo pueden entenderse y definirse en la complementariedad suscitada en sus interacciones y relaciones. Más allá del modelo, en el enfoque pedagógico como sistema subyacen según Behar, Passerino, y Bernardi (2007) “principios teóricos que representan, explican y guían la construcción e implementación del currículo y se materializan en las prácticas pedagógicas y en las interacciones maestro docente-objeto de conocimiento”.

El enfoque pedagógico en el que tienen lugar las CJ no es de *enseñanza* clínica del derecho, sino de EACD. Las CJ y el método clínico tienen lugar en un enfoque que no debe seguir denominándose de *enseñanza*. Se estima que se ha mantenido un error en esa denominación en la medida que la *enseñanza* hace referencia a un acto unidireccional entre docente y estudiante, esto es, se reduce el proceso formativo al acto de *enseñar* y al papel de quien enseña, posibilitando degenerar su alcance en el

protagonismo del docente y en la capacidad de emprender y controlar el acto pedagógico frente al estudiante.

Contrario a ello, y justamente en sintonía con las distintas ideas que fundamentan a la educación legal clínica, es necesario hacer explícita, como mínimo, la bilateralidad del acto pedagógico, uno de intercambio activo, no unidireccional, que se rige por la integración del docente y el estudiante sobre un objeto que concentra la interacción recíproca e incentiva la iniciativa y creatividad de forma simultánea. Se menciona que debe ser por lo menos bilateral, en la medida que las CJ son espacios instituidos para el trabajo colectivo, para el despliegue de las capacidades en la pluralidad y con la pluralidad, de manera que docente y estudiante están inmersos en un proceso de formación enriquecido por la totalidad de las elaboraciones, propuestas, preguntas y errores de todos los que integran la CJ.

El paso de la *enseñanza* como posible acto de única dirección, a la enseñar y el aprendizaje, conlleva la localización y visibilización del estudiante como parte del acto pedagógico, pero también la redefinición de los roles en ese acto. En la medida que el proceso de formación no está cifrado sólo en el que enseña y lo que se enseña, la incorporación del aprendizaje permite el reposicionamiento del estudiante como centro del proceso formativo, en la medida que es en él en quien se deben evidenciar el desarrollo de competencias a partir de una formación teórico-práctica en la que pueda ser y hacer a través de los casos reales trabajados de forma interdisciplinaria en la CJ.

La adopción de la EACD como un enfoque pedagógico nos trasladan a las preguntas propuestas por César Coll (Citado por De Zubiría, 2006, p. 14) con las que se puntualizan las intenciones y finalidades educativas de la EACD, interrogantes que para nuestro caso constituyen elementos de un enfoque pedagógico y son esenciales para dar soporte a los componentes de la formación que busca materializar la CJ:

¿Qué? Representada en los contenidos para la formación, la transmisión, la construcción, la liberación o la reproducción.

¿Cuándo? Exige pensar y delimitar los momentos específicos para la acción educativa.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

¿Para qué? Lleva implícita la expectativa o demanda que hace la sociedad en torno a una finalidad muy específica de la educación; en este sentido puede entenderse que se espere que ésta posibilite la producción, promueva la emancipación, reproduzca la cultura o promueva la libertad, entre otras.

¿Cómo? Inherente a las estrategias que posibilitarán la interrelación entre el quién, el a quién y el cómo.

¿A quién? Alude a los sujetos que se formarán y que en coherencia con las concepciones determinadas culturalmente puede denominarse alumno, discente, educando, discípulo, formando, etc. La concepción de hombre que tenga una sociedad es determinante aquí.

¿Quién? Referida a quienes usualmente se han entendido como los mediadores entre el sujeto en formación y el saber: maestro, docente, educador, formador, tutor u orientador (Coll, 1991, citado en Vásquez, 2012).

Basta en este punto referirse a las últimas dos preguntas: ¿A quién? y ¿Quién? La propuesta de Coll (1991) evidencia la bilateralidad básica que requiere el acto pedagógico, una conformada por un sujeto mediador entre el que se convierte en centro del proceso de formación y el conocimiento, y por un sujeto a quien se forma de acuerdo a unos objetivos, valores y principios declarados.

Es claro que la bilateralidad no ha sido ni es garantía de un acto pedagógico cifrado en una relación no vertical, no conducida y determinada por quien es visto como el detentador del saber. Pero sobre el enfoque de la EACD se exalta la bilateralidad como oportunidad para rescatar al otro en la relación formativa, para reposicionarlo como un ser con potencial y capacidad que deconstruye la idea de un acto regido por un depositario de un conocimiento inamovible y transferible a partir de las formas que él determina. La bilateralidad le abre paso a la conjugación de subjetividades a través de reconocer la presencia de los elementos para emprender la construcción del conocimiento tanto en el *Quién* como en el *A quién*. La bilateralidad emancipa y empodera a los actores inmersos en el acto pedagógico, y con ello, tributa al perfil del ser humano que quiere ser formado para la sociedad.

Desde momentos tempranos en la aparición y consolidación de las CJ en Colombia se identificó la profunda distancia entre la *enseñanza* del derecho y la investigación. En el proceso de formación en el campo de conocimiento jurídico se suele omitir “la aprehensión del mundo por medio de la investigación, la observación, la formulación de interrogantes y la práctica” (Ortíz, 1998, p. 4). Como se describió en su caracterización, el modelo pedagógico tradicional “no tiene como centro la investigación socio jurídica, ni llevar al estudiante a posiciones críticas del sistema legal y sus falencias frente a la crisis social que él mismo enfrenta fuera del aula” (Castro Buitrago, 2004, p. 162).

No obstante, en la experiencia particular del departamento de Antioquia, se identifica como regla general el ejercicio de las CJ por medio de su declarada articulación con la función sustantiva de la investigación, tanto en su dimensión formativa como propiamente dicha, en su posibilidad dogmática como sociojurídica. Este elemento distintivo de la experiencia regional es destacado por Castro Buitrago (2015) que ve en el perfil investigativo de los docentes una posibilidad para articular el proceso de formación clínico al de investigación.

En el transcurso de la década que media entre las primeras reflexiones y las que hoy motivan la fundamentación de un enfoque pedagógico, varias premisas invitan a la transformación de las conclusiones que están instaladas como respaldo de la *enseñanza* clínica del derecho.

En el panorama nacional, el auge de las denominadas CJ comenzó a albergar una serie de métodos y prácticas que en poco o nada se corresponden con su esencia epistémica y pedagógica. La confusión entre desarrollar *enseñanza* clínica del derecho por medio de CJ y hacer investigaciones por medio de colectivos denominados CJ se hace evidente en distintos eventos académicos. Igualmente sucede con experiencias que se centran en estudios de casos o en el aprendizaje basado en problemas a los que denominan CJ.

La posible similitud entre el método clínico y la investigación no implica su necesaria coexistencia, mucho menos homogenizar procesos de formación que tienen por base modelos o enfoques pedagógicos que declaran componentes totalmente distintos a partir de los cuales se define su impronta diferencial. Si bien el método clínico que por regla general orienta el proceso de formación de una CJ puede estar articulado con la investigación, no es acertado asegurar que entre ambos hay una relación de necesaria dependencia, y que su ausencia desnaturaliza la educación legal clínica, mucho menos la investigación.

La investigación ha sido incorporada en la *enseñanza* clínica del derecho y en la EACD como un componente que cualifica y enriquece el proceso de formación, algo que es viable y que debe ser diferenciado para mantener la identidad del modelo o enfoque, además de la realización de los cometidos declarados. Lo anterior implica realizar el reconocimiento y comprensión de las formas posibles que permiten esa integración, la exigencia de declarar esa incorporación, pero sobre todo mantener la claridad desde la cual, sea modelo o enfoque, las CJ no dependen de procesos investigativos para poder operar; contrario a lo que si sucede con el método clínico u otro método de aprendizaje activo que asegure el equilibrio teórico – práctico, en la medida que es la formación práctica la que blinda la naturaleza de la educación clínica.

La presencia de la investigación en la EACD, e incluso en la *enseñanza* clínica del derecho, es innegable. Pero confundir el espíritu de curiosidad e indagación que define la naturaleza humana, que conlleva actividades de exploración, estudio y resolución de interrogantes, no se puede asimilar con el proceso planeado, sistemático, disciplinado, riguroso y de pretensión de aprehensión y generación de conocimiento científico que define a la investigación.

De lo anterior que el método clínico puede, pero no tiene, que estar respaldado en la investigación como proceso para la aprehensión y generación de conocimiento. Se reitera que de incorporarla debe declararlo dentro del modelo o enfoque pedagógico sobre el cual se estructuran las razones que justifican su acogida en el proceso de formación. Ni las CJ ni el método clínico están condenados a desaparecer por no

posicionar a la investigación como uno de sus componentes, siempre que su esencia epistémica y pedagógica no depende de la investigación debido a que no es una parte determinante ni del método clínico ni del ejercicio de las CJ.

Conclusiones

La educación clínica ha representado una importante transformación en el escenario universitario de América Latina y de Colombia. Las CJ hacen visible la plataforma de un proceso de formación que asume un rol reaccionario frente al modelo pedagógico tradicional que ancla la comprensión de lo jurídico en contenidos *ius positivistas* que se ha intentado superar.

La instalación de las CJ en muchas Universidades ha representado un proceso de afianzamiento y expansión que en sus dimensiones internas no debe dejar de lado la reflexión crítica sobre la fundamentación pedagógica que las debe soportar, pues en la actualidad, a pesar de la potencia de su acción, las CJ no han logrado reposicionar el sustento pedagógico real que es ejecutado en las Facultades de Derecho. Ese es el caso de la Universidad Católica Luis Amigó, que emprendió una reflexión crítica para evitar la perpetuación de un estado de confort que se desligue de las exigencias de reconstrucción permanente que propone la realidad, y tras ello, permita la pervivencia de los rasgos menos deseados del modelo pedagógico tradicional.

Las trayectorias y elaboraciones propias del modelo pedagógico de *enseñanza* clínica del derecho fueron el objeto central de esa reflexión. En ellas se aprecian insumos de importancia como la apropiación del componente CJ, del método clínico, de su sistematización y de la integración de todos en un proceso de formación no tradicional. No obstante, las bases epistemológicas y pedagógicas del modelo de *enseñanza* clínica develaron una estandarización del proceso formativo que se reproduce sobre una idea cada vez más rígida, uniforme y reducida asociada a la figura de modelo pedagógico.

Contrario a ser un caso aislado, aquella idea de modelo se ha replicado en el escenario educativo. En el coexiste el asignaturismo, la prevalencia teórica, la verticalidad y unidireccionalidad del acto pedagógico a partir de la preferencia en la enseñanza, la falta de aprehensión de la realidad social, pero sobretodo, el rol de la investigación. Con frecuencia se generan asimilaciones entre *enseñanza* clínica del derecho y ejercicios de investigación que no evidencian un reposicionamiento del estudiante como centro del acto pedagógico, tampoco de un equilibrio teórico-práctico, de la aprehensión de los hechos, o del empleo de la interdisciplinariedad, lo que en últimas distorsiona la formación clínica.

Las fortalezas desarrolladas por el modelo de *enseñanza* clínica del derecho no deben ser traducidas en la reproducción de un proceso no lineal, invariable, predecible, uniforme y carente de diversidad, ajeno a lo circunstancial y lo complejo, y menos, de identidad y claridad al confundirse de forma injustificada con la investigación. Asegurar lo esencial de la educación clínica debe, más que buscar en el derecho, acudir a la pedagogía, pues es en ella que la fundamentación del proceso de formación como enfoque pedagógico proporciona una oportunidad para su comprensión holística y transformativa en la que se hace oportuno recrear, abrir, flexibilizar y aprovechar la identidad de la diversa realidad social en la que se requiere, por lo menos, el aseguramiento de la bilateralidad horizontal del acto pedagógico, y por encima de este, de uno definido por la naturaleza colectiva, solidaria y corresponsable que democratice y empodere a los actores pedagógicos como actores institucionales.

Referencias

- Abramovich, V. E. (1999) La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática, *Cuaderno de Análisis Jurídico. Serie Publicaciones Especiales*, (9).
- Behar, P., Passerino, L., y Bernardi, M. A. (2007). Modelos pedagógicos para a educação a distancia. *Artmed*, (2) pp. 15 – 32.
- Bohmer, M. (1997) Algunas Sugerencias para Escapar del Silencio del Aula. Disponible en: [www.cedha.org.ar/ site/clinica_about_ing.shtml](http://www.cedha.org.ar/site/clinica_about_ing.shtml)

- Bonet Sánchez, M. P. (2014) Aprender Derecho en una Clínica Jurídica. En: Aprendizaje y Métodos de docencia avanzada. Coordinadora: Mariona Visa. Madrid: ACCI.
- Bonilla Maldonado, D. (2008) Igualdad, orientación sexual y Derecho de interés público. La historia de la Sentencia C – 075/07. En: Parejas del mismo sexo: el camino hacia la igualdad. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cardona Zuleta, E., y Vásquez Santamaría, J. E. (2020) Lineamientos de Trabajos de Grado del programa de Derecho, de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Resolución Consejo de Facultad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas N. 03 de 2020, Acta N. 02 del 14 de febrero de 2020. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Castro Buitrago, E. (2004) Perspectivas de la enseñanza clínica del Derecho en Colombia. *Revista Opinión Jurídica*, 3(5) pp. 161 – 168.
- Castro Buitrago, E. (2006) La enseñanza clínica: Un paso hacia la calidad. *Revista Opinión Jurídica*, 5(9) pp. 175 – 186.
- Castro Buitrago, E. (2015) Un modelo de estrategia didáctica para la enseñanza clínica del derecho con énfasis en investigación. *Indisciplinas*, 1(1) pp. 69 – 88.
- Cavallaro, J., y García, F. (2011) ¿Cómo establecer una clínica de derechos humanos? Lecciones de los prejuicios y errores colectivos en las Américas. *Justicia Constitucional*, (124) pp. 124 – 140.
- Correa Montoya, L., y Vásquez Santamaría, J. E. (2008) La enseñanza clínica del Derecho: Transformando la forma de enseñar y ejercer el Derecho. *Studiositas*, 3(1) pp. 34 – 40.
- Correa Montoya, L., y Vásquez Santamaría, J. E. (2009) *La enseñanza clínica del Derecho: Transformando la forma de enseñar y ejercer el Derecho*. En: La enseñanza clínica del Derecho. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Correa Montoya, L., Fergusson Talero, A. M., Molina Saldarriaga, C. A., y Vásquez Santamaría, J. E. (2009) La enseñanza clínica del derecho. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó y Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.
- De Zubiría Samper, M. (1999). *Estructura de la pedagogía conceptual*, en José Guillermo Brito Albuja y otros, *Pedagogía conceptual. Desarrollos psicológicos*,

- pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, FIPCAM. (Tratado de Pedagogía Conceptual, 7).
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gasca Pliego, E., y Olvera García, J. C. (2011) Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (56) pp. 37- 58.
- González Morales, F. (2004) El trabajo clínico n materia de Derechos Humanos e Interés Público en América Latina. *Cuadernos de Derechos Humanos*, (27) pp. 9 – 60.
- Hurwitz, D. R. (2003) “Lawyering for Justice and the Inevitablity of International Human Rights Clinics”. *Yale Journal of International Law*, 28, pp. 505-549
- Londoño Toro. B. (2015) *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Martínez Miguélez, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: editorial Trillas.
- Molina-Saldarriaga, C. A. (2008) Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 38 (108) 187-213.
- 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.
- Molina Saldarriaga, C. A., Castro Buitrago, E., Estrada Jaramillo, L. M., y Pulgarín Aguilar, J. C. (2015) *De las tensiones entre la formación profesional y el impacto social. Una aproximación experiencial a los problemas que enfrentan las clínicas jurídicas*. En: *El interés público en América Latina: Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo pro bono*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ortíz Palacio, I. D., (1998) *Pedagogía y Contexto*. En: *II Encuentro académico nacional de profesores de Derecho laboral*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Parra Moreno, C. (2005) La universidad, institución social. *Estudios sobre educación*, (9) pp. 145 -165. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8917/1/ND.PDF>
- Puga, M. (2002) *Los desafíos de las clínicas jurídicas en Argentina*. En: Cuadernos de análisis jurídicos. Litigio y políticas públicas en Derechos Humanos. Ed. Felipe González. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Schvarstein, L. (2003) “La inteligencia social de las organizaciones”, en Pernalet, Mariela y Trápaga, *Responsabilidad Social Universitaria. Retos y Perspectivas*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Torres Villareal, M. L. (2013) La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. la experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 43(119) 705 – 734.
- Vallaes, F. (2006a), “Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria”, en CD: *Responsabilidad social universitaria*, Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu>
- Vásquez Santamaría, J. E. (2008) Fundamentos para la creación de una clínica jurídica en la Funlam como apoyo en la enseñanza práctica del Derecho. *IIEC*, 2(3) pp. 11 – 21.
- Vásquez Santamaría, J. E. (2012) Modelos, corrientes y actores del Derecho en Colombia. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Vásquez Santamaría, J. E. (2015) *La enseñanza clínica del derecho como fundamento reorientador de la formación tradicional en la Universidad Autónoma Latinoamericana*. En: El interés público en América Latina: reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo pro bono. Editores: María Lucía Torres, Paola Marcela Iregui, y Sebastián Senior. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Villarreal, M. (2007). El litigio estratégico como herramienta del interés público, en Sánchez Matus, Fabián (comp.), *El litigio estratégico en México, la aplicación de los derechos humanos a nivel práctico*, México, Oficina del Alto Comisionado para las Naciones Unidas, 2007.

- Villareal, M. y Courtis, C. (2007) Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: ITAM.
- Witker, J. (2007) La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho, 5(10) 181 – 207.