



Deontología de los centros de formación experiencial. Análisis del paralelismo disyuntivo de los objetivos misionales de la educación superior desde los Centros de Práctica Jurídica*

Deontology of experiential training centers. Analysis of the disjunctive parallelism of the mission objectives of Higher Education in Legal Practice Centers

Alex Rodrigo Coll**

Recibido: 20-mar-2019

Aceptado: 1-jul-2019

Resumen

Este artículo pretende develar el reduccionismo utilizado en la implementación de los centros de formación jurídica experiencial en Colombia con respecto a sus referentes, las clínicas de asistencia legal estadounidenses. Parte de un trazado cronológico y conceptual de las clínicas jurídicas para luego presentar las realidades de las insuficiencias actuales que subyacen en la desarticulada realización de las funciones sustantivas en la educación superior, en la que, relacionar los conocimientos teóricos y dogmáticos con las situaciones de la realidad es un resultado ocasional. Propone las potencialidades de los consultorios jurídicos colombianos, decantadas de un análisis crítico con fundamento en las teorías de formación andragógica, a partir de las cuales se pretende que el proceso de educación superior cualifique ciudadanos con presencia activa en las descripciones, en las prescripciones y en las correcciones de las condiciones estructurales del mejoramiento de la vida del sujeto en interacción social.

Palabras clave:

educación superior; formación jurídica experiencial; clínicas jurídicas.

Abstract

This paper aims to expose the reductionism used in the implementation of experiential legal formation centers in Colombia regarding their referents: the US legal aid clinics. It starts from a chronological and conceptual outline of the legal clinics to continue to present the realities of the current inadequacies that underlie the disarticulated realization of substantive functions in higher education, in which, relating theoretical and dogmatic knowledge with situations of reality is an occasional result. It proposes the potentialities of Colombian legal clinics, decanted from a critical analysis based on the theories of andragogical training, from which it is intended that the higher education process qualifies citizens with active presence in the descriptions, prescriptions and corrections of the structural conditions of the improvement of the subject's life in social interaction.

* Artículo de investigación, producto del proyecto titulado Diseño del consultorio jurídico del Programa de Derecho de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium: hacia una gestión pública y privada de los valores constitucionales, institucionales y del conocimiento jurídico, sociojurídico e interdisciplinario. Financiado por la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - (Unicatólica).

** Magíster en Derecho con énfasis en Derecho Público y abogado de la Universidad Santiago de Cali. Docente de tiempo completo del Programa de Derecho en Unicatólica. Investigador de: Grupos de Investigación Lumen Humanitas y Grupo de Investigación en Derecho y Ciencias Políticas de Unicatólica. Correo electrónico: acol@unicatolica.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7294-0702>



Keywords

higher education; experiential legal training; legal clinics.

Introducción

La educación superior debe atender, desde el proceso de formación, la cualificación integral del sujeto social. Debe abarcar una pluralidad de dimensiones, contenidas en el saber, en el hacer y en el ser de manera interrelacionada, tal que la calidad no sea una meta, sino parte de los procesos y de las vivencias cotidianas. No se puede limitar en el impulso del conocimiento profesional-productivo, sino que debe abarcar las potencialidades éticas y morales del desarrollo del individuo y de las sociedades. Rol importante juegan en este proceso las funciones sustantivas –investigación, docencia y proyección social–, que no se deben considerar procesos estancos que se pueden escindir para la satisfacción de las formalidades normativas que regulan el servicio público de la educación superior, sino que conforman un todo holístico que se perfecciona con sus vínculos relacionales y que se diluye en sus desarrollos desarticulados.

La formación jurídica experiencial no desatiende tales exigencias. Frank (1933), Porlán, (2002), Gutiérrez (2004), Knowles, Holton y Swanson (2001) y Bonilla (2018) han decantado en sus investigaciones la importancia de las metodologías de la enseñanza profesional, que se maximizan cuando se consideran en estos las potencialidades del discente, la visión cualificada del docente, los intereses de los actores-agentes y las implicaciones que rodean los factores asociados al ejercicio profesional, en relación con el rol que cada sujeto desea o que proyecta en la sociedad. Por lo tanto, la configuración restrictiva de este proceso formativo solo contribuye al engaste de los recursos, a la desmotivación de los actores-agentes y a la exclusión de las variables asociadas a la satisfacción cualitativa de los objetos misionales (Furco, 2011, pp. 65-70).

Este artículo procura enrostrar el reduccionismo marchito que ha aquejado la implementación de los centros de formación jurídica experiencial en Colombia con respecto a sus referentes: las clínicas de asistencia legal estadounidenses. Inicia con un recorrido cronológico del origen de las clínicas jurídicas en Estados Unidos y de sus hijuelos, los consultorios jurídicos en Colombia, intenta abordar nociones conceptuales derivadas de los elementos esenciales identificados en cada efigie. Se presentan las marcadas insuficiencias actuales que subyacen en la desarticulada realización de las funciones sustantivas en la educación superior.

Finaliza el artículo con la propuesta de algunas potencialidades de los consultorios jurídicos colombianos, conjugadas y contrastadas con las principales proposiciones del ideal misional universitario y de las metodologías de formación profesional que proponen Knowles, Holton y Swanson (2001), entre otros, decantadas de las revisiones documentales físicas de algunos centros de práctica jurídica en el Valle del Cauca, tales como los pertenecientes a la Universidad Javeriana, San Buenaventura, Libre e Icesi de Cali, el Consultorio Jurídico de la Pontificia Universidad Bolivariana de Palmira y algunas exploraciones web de universidades de otras regiones colombianas, como la Universidad Externado, del Rosario, de Antioquia, del Cauca, de los Andes, y la Universidad Nacional. Lo propio se realizó en sitios web de universidades estadounidenses como la Universidad de Yale Law School, Columbia Law School y University of California.

Para la recolección y análisis de la información se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. Las cualitativas se encaminaron a obtener información referente a los principios, valores, objetivos y propósitos misionales que estructuran a cada centro de práctica formativa, para lo cual se aplicaron siete entrevistas semiestructuradas a los directores(as) de los Consultorios Jurídicos.

cos, Centros de Conciliación y Clínicas Jurídicas de las Instituciones de Educación Superior antes mencionadas. De igual forma, se aplicaron encuestas diseñadas por el investigador con prueba piloto *–ex ante–*, a los docentes (20 encuestados), estudiantes (37 encuestados) y usuarios (31 encuestados) de los centros de práctica en mención, para decantar percepciones de cada estamento intervenido con respecto a las categorías temáticas de los problemas más frecuentes consultados, en consideración a: (i) la necesidad de abordaje interdisciplinar de los casos; (ii) la aptitud y la actitud frente al abordaje problémico de los estudiantes y docentes asesores; y (iii) la suficiencia o insuficiencia del saber jurídico para resolver problemas sociales estructurales. Lo anterior, con la finalidad de recaudar datos cuantificables para su posterior análisis. La recolección de la información fue coadyuvada por la exploración documental física y web, en bibliografía especializada como la de Bonilla (2018), Caraballo (2007) y Viñoles (2013), que han desarrollado investigaciones similares desde los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de la base de que se trata de una investigación básica, con propósitos, a futuro, de intervención práctica, el análisis de la información recaudada fue de corte hermenéutico crítico, para comprender las potencialidades formativas, investigativas y de beneficio social que ofrece la formación jurídica experiencial cuando se aborda a partir de las teorías de la educación andragógica (Knowles, et al., 2001). Desde esta perspectiva, los pre-saberes, los intereses, necesidades, experiencias, fortalezas y oportunidades que refleja el componente humano se relacionan con los factores externos, como los económicos, sociales, políticos y culturales que requieren una integración de los procesos sociales con los procesos y evolución de la educación, en especial, de la educación superior, en la formación de ciudadanos activos cívicamente.

2. La formación jurídica experiencial en Colombia

2.1. Origen de la práctica formativa en derecho

Hacia finales del siglo XVIII en los Estados Unidos, la formación de abogados se desarrollaba de manera práctica, sin ninguna formalidad académica. Los juristas experimentados y algunos jueces, por iniciativa, inclinaciones y gestión individuales, direccionaban a los aprendices en la adquisición de las habilidades necesarias para el ejercicio del derecho desde las realidades empíricas inherentes a esta actividad. Sin embargo, en un proceso de aproximadamente cincuenta años, la aparición de verdaderas y formales escuelas de derecho generó una dilución del concepto de formación práctica originaria para derivar en una formación academicista, concentrada en el vaciamiento de conceptos, teorías y dogmas, por considerar que esta situación le otorgaba una cualificación más científica al proceso formativo (Cobas y Mirow, 2015, pp. 4 y ss; Porlán, 2002, pp. 144 y ss).

Con esta metodología, las insuficiencias prácticas de los nuevos profesionales del derecho se hicieron evidentes, se percibía que los abogados neófitos encarnaban contenedores humanos de conceptos jurídicos, incapaces de relacionarlos con la realidad de las situaciones a afrontar (Frank, 1933). Hacia finales del siglo XIX, el decano de la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard, Christopher Columbus Langdell, introdujo la figura del *case method* como respuesta resolutive a la problemática identificada. La propuesta de Langdell consistió en el estudio de casos resueltos por los jueces en sus sentencias y en la representación simulada de los elementos fácticos de aquellos, para que los estudiantes implementaran, de manera práctica, los conocimientos adquiridos en la resolución de estos casos.



La simulación no fue suficiente y las deficiencias formativas permanecieron. Para 1933, el profesor de la Escuela de Leyes de la Universidad de Yale, Jerome Frank (1933), realizó un diagnóstico de las falencias formativas en derecho y criticó duramente la escasez metodológica de la simulación de casos. Propuso, como concepto de avanzada, la implementación del modelo clínico utilizado en la formación profesional en medicina. Se trataba de poner a prueba, en la práctica de casos reales bajo la supervisión de tutores o profesores, los conocimientos teóricos adquiridos por el estudiante, de forma tal que dicha práctica representara la oportunidad de enfrentar situaciones reales, con sus imprevisiones, bifurcas, advenimientos y en general, con sus complejidades (Morin y Pakman, 1994, p. 73), para dotar así de nuevos e imprescindibles conocimientos y habilidades al practicante.

Aunque la propuesta de Frank se hizo evidente y se popularizó desde de 1933, tan solo hasta 1968 inició su materialización con la gestión de William Pincus, presidente del Concilio para la Responsabilidad Profesional de la Educación Legal (CLEPR, por sus siglas en inglés: *Council on Legal Education for Professional Responsibility*) y con el apoyo económico y la gestión de la Fundación Ford (Richard Magat, 1979, citado por Briere, 2000, p. 3; The Ford Foundation, p. 51). El CLEPR, dimensionó dos enfoques en el proyecto de la enseñanza clínica legal. Por una parte, pretendió enriquecer cualitativamente la formación de los abogados y de contera, el ejercicio práctico de la profesión de la abogacía. Por otra parte, buscó ampliar la cobertura de los servicios jurídicos a los sectores con obstáculos para acceder a la administración de justicia y al acompañamiento legal especializado, debido a barreras económicas (Briere, 2000, p. 3).

En los tres primeros años de ejecución del proyecto de educación clínica legal (1968-1971), al menos 85 (60 %) de las 147 Escuelas de Derecho acreditadas por el American Bar Association (ABA), contaban con una o más clínicas de enseñanza jurídica. Para “finales de 1987 un 98 % de las escuelas

acreditadas por la ABA ofrecían algún programa en este sentido” (Cobas y Mirow, 2015, p. 33), sin desconocer que la mayoría de aquellas, como Yale University, Columbia University y University of California, implementaron masivamente la efigie, contando, por regla general, con al menos una decena de clínicas de asistencia legal. Clínicas de la pena de muerte, de emprendimiento e innovación, de atención a refugiados, de violencia de género, de política y ley alimentaria, de ayuda legal a veteranos, del medio ambiente y de abogacía y era digital, son algunos ejemplos. La creación de las clínicas está asociada a los desarrollos investigativos en los contextos prácticos y a las problemáticas macro que se identifican desde tales espacios académicos (Yale Law School, 2019; Columbia Law School, 2019; University of California, 2019).

La implementación de la enseñanza clínica no se limitó a las Facultades y Escuelas de Derecho estadounidenses. De manera concomitante, el CLEPR y la Fundación Ford perfilaron los alcances del proyecto en los países del Cono Sur del continente. El proyecto llegó a países como Chile, Brasil y Colombia, entre otros, a través del denominado Movimiento Derecho y Desarrollo. Se trató de un propósito con dos frentes: uno exploratorio y de caracterización (investigación), y otro de implementación (acción). El primero buscó identificar y describir los elementos que impedían el desarrollo de los países destinatarios. El segundo pretendió entronizar modificaciones en los ámbitos económicos, culturales y políticos, a través de dos instrumentos: el derecho como sistema normativo y la educación jurídica, ambos en relación con la gestación de cambios actitudinales y aptitudinales que configuraran un activismo de contención y de reorganización, en contra de los factores identificados en la primera fase (Figuroa, 2011, pp. 84-85; Merryman, 1977).

El intento por modificar la educación jurídica presentó cuatro aspectos nodales: (a) la estructura curricular, (b) la infraestructura física y los medios educativos, (c) la metodología de enseñanza y (d) la

investigación (Figuerola, 2011, p. 96). La manera de introducir estos elementos serían los siguientes: i) el método socrático, que exige una relación bidireccional y jerárquicamente simétrica entre docente-discen-te e incentiva un rol activo y crítico del proceso de enseñanza aprendizaje; ii) la formación a través de las experiencias en situaciones de la vida real que superan el academicismo conceptual; iii) la visualización del derecho como un nicho de transformaciones sociales y no como un medio simple de control de los cursos de acción; y (iv) una actitud proactiva de los profesionales del derecho para convertirse en protagonistas de las transformaciones sociales más que en custodios de la orden de las compilaciones normativas (Rodríguez, 2006, p. 185, quien expone los conceptos planteados por Gardner, 1980).

Sin embargo, el Movimiento Derecho y Desarrollo fracasó en sus propósitos, principalmente porque: i) la formación experiencial no fue utilizada como un núcleo investigativo para el diagnóstico macro y la proyección de desarrollo; ii) el activismo de los profesores y de los estudiantes siempre estuvo presente pero contrario a las expectativas foráneas, proponía oposición al canon impositivo; iii) dicho activismo se convirtió en una especie de resistencia para transformar el modelo magistral como forma de mantener el *statu quo* educativo, en especial por parte de los docentes; y iv) el modelo de trasplante, además de lo ya mencionado, ignoró las necesidades particulares del sistema jurídico receptor, obvió que lo deseable es la transformación de la tradición jurídica y no la sustitución de una por otra (Portes, 2006).

2.2. El trasplante reductivo de la enseñanza clínica en los Estados Unidos

2.2.1. Antecedentes

En el marco del Movimiento Derecho y Desarrollo, auspiciado por el gobierno de los Estados Unidos hacia finales de los años sesenta (1968-1969), a través de la Agencia Estadounidense

para el Desarrollo Internacional (AID, por sus siglas en inglés), con pábulos provenientes –en su gran mayoría– de la Fundación Ford, se intentó trasplantar la cultura jurídica de corte anglosajón (*common law*) en los países latinoamericanos, entre ellos Colombia. El Movimiento Derecho y Desarrollo fue concebido como un canal de intervención del gobierno norteamericano en la práctica profesional y en la educación en derecho en los países tercermundistas, concebidos estos como aquellos en camino de desarrollo, especialmente los ubicados en el Cono Sur del continente.

La misión del movimiento visionó en el derecho un nicho de injerencia en las actividades más relevantes que marcan las rutas de los destinos de cualquier agregado social (Merryman, 1977). Por una parte, se planteó la potencialización de la educación en derecho como medio de impulso hacia la sustitución de la tradición jurídica imperante, de corte europeo continental (*civil law*). Por la otra, además de proyectar calidad en la formación jurídica, se pretendían establecer esquemas sociales de activismo de contención hacia la amenaza expansiva del comunismo cubano (Gardner, 1982, p. 958), en medio de las tensiones sociales y políticas que generaron las configuraciones dictatoriales en Argentina (1966 - 1973), posteriormente en Chile (1973-1990) y con una “prometedora” democracia colombiana, entre otros. Sin embargo, ese *telos* que, aunque diplomático no menos impositivo, acumuló oposiciones en los diversos estamentos educativos. Tanto estudiantes como docentes presentaron sus voces de rechazo al considerar el proceso descontextualizado y hegemónico más que asistencial y colaborativo, como se pretendió enrostrar (Portes, 2006).

A pesar de las fuertes oposiciones al conato de trasplante educativo que se marcó desde el Movimiento Derecho y Desarrollo, la necesidad y la voluntad de transformar la educación en derecho y de contera, la práctica profesional y la administración de justicia, persistió. El Congreso de Colombia, a través del numeral 7 del artículo

20 de la Ley 16 de 1968 le otorgó al Gobierno Nacional, en cabeza de Carlos Lleras Restrepo, facultades especiales *pro-tém-pore*, para dictar el Estatuto de la Abogacía.

Ley 16 de 1968, artículo 20. Revístese al Presidente de la República de facultades extraordinarias por el término de tres años a partir de la sanción de la presente Ley, para:

[...]

7º Dictar un estatuto sobre ejercicio profesional de la abogacía, faltas de ética, sanciones y procedimientos y para crear o señalar las entidades competentes para imponerlas.

[...]

Tres años más tarde, en el límite temporal de la facultad, bajo la presidencia de Misael Pastrana Borrero, se expidió el Decreto 196 de 1971. El artículo 30 de la precitada normativa, estableció la obligación, para las Facultades de Derecho oficialmente reconocidas, de organizar Consultorios Jurídicos en los siguientes términos:

Las facultades de derecho oficialmente reconocidas organizarán, con alumnos de los dos últimos años lectivos, consultorios jurídicos cuyo funcionamiento requerirá aprobación del respectivo Tribunal Superior de Distrito Judicial, a solicitud de la facultad interesada. Los consultorios jurídicos funcionarán bajo la dirección de profesores designados al efecto o de los Abogados de Pobres, a elección de la facultad y deberán actuar en coordinación con éstos [sic] en los lugares en que este servicio se establezca.

Los estudiantes, mientras pertenezcan a dichos consultorios, podrán litigar en causa ajena en los siguientes asuntos:

- a) En los procesos penales de que conocen los jueces municipales y las autoridades de policía;
- b) En los procesos laborales de única instancia y en las diligencias administrativas de conciliación en materia laboral;

- c) En los procesos civiles de que conocen los jueces municipales en única instancia, y
- d) De oficio, en los procesos penales, como voceros o defensores en audiencia. (Decreto 196 de 1971, artículo 30)

Aunque la obligación de contar con Consultorios Jurídicos para las Facultades de Derecho existentes se impuso a partir de 1971 con el Decreto 196, desde 1968 y bajo las incentivaciones antes expuestas por el Movimiento Derecho y Desarrollo, las Facultades de Derecho de las Universidades Nacional, Antioquia, Cauca, Externado y Andes, a través de la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho (ARED), iniciaron el proceso de implementación de los centros de práctica formativa. La institución pionera fue la Universidad de Antioquia con la puesta en marcha del Consultorio Jurídico Guillermo Peña Alzate a partir del 2 de febrero de 1968 (Universidad de Antioquia, 2019). En 1971 hicieron lo propio las Universidades Externado y los Andes (Universidad del Rosario, 2016; Universidad de los Andes, 2019) y en 1972, las Universidades Nacional y del Cauca (Universidad Nacional, 2019; Universidad del Cauca, 2017). La expansión aplicativa continuó con las demás universidades por exigencia normativa, como el Consultorio Jurídico “Libardo López” de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, entre otros creados en 1971 (Universidad de Medellín, 2019).

2.2.2. Diferenciación y alcances

En Colombia el referente de los centros de práctica eran las clínicas de asistencia legal estadounidenses, cuya estructura conceptual devela la atención de problemáticas sociales de impacto macro, identificadas y caracterizadas desde procesos investigativos e intervenidas multisectorial e interdisciplinariamente, como metodología de formación y de potencialización de los recursos con respecto a sus efectos resolutivos (Vilar, 1997, pp. 29 y ss). Esta noción permite, además del impacto en el macro contexto social,

una formación integral del abogado. Se sustenta en las relaciones dialógicas con instituciones gubernamentales y privadas, con profesionales de otras disciplinas como psicólogos, trabajadores sociales, economistas, médicos, entre otros y con acciones que, si bien tienen implicaciones jurídicas, desbordan el simple normativismo o el conceptualismo dogmático (Lista, 1999, p. 390), para ahondar en acciones de mayor complejidad que redundan en efectos de beneficio praxeológico (Knowles, *et al.*, 2001).

El alcance conceptual se redujo en el caso colombiano (Langbein, *et al.*, 2009, pp. 933 y ss), se implementó una intervención estrictamente procesal de problemáticas individuales con respuestas conceptuales. La mayoría de las veces, estos procesos no atacaron los núcleos de los problemas sociales, se convirtieron en técnicas estancas de respuestas normativo-funcionalistas que desechaban los oficios resolutorios de carácter *pro personae* (Duque y González, 2009, pp. 4-6). Los procesos de enseñanza se guiaron más por la intuición y el sentido común que por métodos validados o contruidos con finalidades específicas y coherentes con el deber ser de los centros de práctica jurídica.

Tan solo hasta la década de 1990 se logró materializar la implementación de las denominadas clínicas jurídicas en Latinoamérica, a pesar de la prolongada existencia de sus hijuelos –los consultorios jurídicos–, desde 1968. Como resultado de la alianza entre el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y la Universidad de Buenos Aires, en 1994 surgió la Clínica de Derechos Humanos e Interés Público en Argentina. También sucedió así en igual momento con la Clínica de Interés Público de la Universidad de Palermo y la Clínica de Derecho Penal de la Universidad de Comahue, con el auspicio de la Fundación Ford en el marco del Movimiento Derecho y Desarrollo. También son pioneras:

[...] la Clínica de Acciones de Interés Público de la Universidad Diego Portales en Chile (1997), en Colombia la Clínica de Derechos Humanos-Grupo de Acciones Públicas (GAP) de la Universidad del Rosario (1999); y en Perú, la Clínica Jurídica de Acciones de Interés Público de la Universidad Católica del Perú, que surge en el mismo año. (Londoño, 2016, pp. 123-124)

Sin embargo, en el ecosistema educativo colombiano, clínicas jurídicas y consultorios jurídicos son conceptos distintos y distantes. La implementación de las clínicas jurídicas obedece a la autónoma voluntad de las Instituciones de Educación Superior (IES), mientras que los consultorios jurídicos son un requisito obligatorio derivado del Decreto 196 de 1971. Además, los núcleos de intervención de las clínicas se dirigen a la solución de problemáticas de impacto macro, mientras los consultorios jurídicos se limitan al caso individualizado bajo la emisión de un concepto, petición, tutela o proceso judicial en los límites de la competencia atribuida (Bonilla, 2018, p. 5). La inmersión de los estudiantes en uno y otro espacio de formación también marca diferencias. Mientras que el paso por los consultorios jurídicos es obligatorio, para la participación en una clínica jurídica, las IES establecen requisitos de descarte.

La enseñanza en los consultorios jurídicos está limitada en su metodología por la subsunción del caso presentado por el usuario en la norma sustantiva y si es necesario, aplicación del decurso procesal indicado, también normativamente. Los efectos en el contexto social son cuantitativos, versan sobre la cantidad de consultas y tareas resueltas, respecto de su alcance pecuniario. Por su parte, la información recolectada no es procesada metodológicamente, de tal manera que genere procesos investigativos que potencialicen los recursos dispuestos en estos centros de formación experiencial.

Las dos funciones principales de la deontología de los centros de formación práctica, esto es, la

praxis jurídica y el impacto en el contexto social seleccionado, desde dos altos objetivos "la justicia social y los derechos humanos" (Londoño, 2016, p. 120)–, exigen para su materialización, acciones y condiciones de mayores dimensiones. La conexión funcional del proceso de enseñanza aprendizaje que se devela en el vínculo entre la teoría y la práctica no puede ser desarticulada ni limitada conceptualmente al agotamiento de dos fragmentos metodológicos independientes. Se trata de superar la enseñanza teórica, afín a la pedagogía academicista (Viñoles, 2013, p. 8), para incursionar en experiencias pluridireccionales (docentes, dicentes, contexto social-real) y multifactoriales (educación-economía-política-otros), propias de la andragogía (Caraballo, 2007, p. 191). Por su parte, los procesos investigativos interdisciplinarios generan intervenciones coherentes y consecuentes con los diagnósticos realizados *a priori*, por la vía de su rigor característico, que inhabilitan la improvisación y maximizan alcances y efectos.

3. El *telos* de la educación superior desde los centros de práctica jurídica

3.1. Conceptualización

La educación superior encarna el rol de la producción del conocimiento científico y como legado colonial del saber occidental, la validación de aquél (Lander, 2000, p. 65). Sin embargo, esta proposición se debilita cada vez más. Las sociedades modernas engendran relaciones y tensiones entre los diferentes agentes, actores, discursos, instituciones y contextos que difuminan la idea de una producción de conocimiento solo desde los claustros académicos de la educación superior. Las industrias, comunidades, comercios, individuos, colectivos son epicentros de conocimiento que la universidad no puede ni debe desconocer. Esta los debe integrar para una mejor realización misional, pues sostener tales pretensiones significaría excluir la pluralidad de frentes formativos (Castro, 2007, pp. 79-80) que corresponden a la producción intelectual desde la educación superior.

Por una parte, la educación superior se relaciona con la formación profesionalizante. Los ingenieros, abogados, médicos, economistas, etc., hacen que el conocimiento y la educación superior de la mano, aporten al progreso material de los pueblos (Lyotard, 1990, p. 63). Por la otra, la formación humanística –que algunos llaman del ser (Castro, 2007, pp. 79)– representa la transformación evolutiva inmaterial-moral de la humanidad. Pero este segundo frente no se puede limitar a los términos que propone Lyotard (1990, p. 63), sería demasiado reductivo. La formación humanista debe trascender el crecimiento espiritual meta-discursivo para activar una ciudadanía democráticamente praxeológica, que genere sujeciones entre el primero y el segundo frente para forjar espacios de acción dialógica (Habermas, 1987; Sordé y Ojala, 2010, p. 383), para potencializar los efectos de la formación profesional en los micro y en los macro contextos sociales y vincular a los agentes y a los actores de esas relaciones, en función de los factores que correspondan, para configurar destinos que consideren las demandas sociales y que no se agoten en las ofertas institucionales.

Los centros de formación práctica jurídica representan un importante escenario para catapultar la misión de la universidad en la construcción de un *ethos* integral para el desarrollo y la paz en la democracia. Sin embargo, esta visión no es simple ni monológica, atiende a diferentes discernimientos, como la globalización, desarrollos y desafíos tecnológicos, valores, principios, derechos y deberes individuales, colectivos e institucionales; reconoce metas que se relacionan con lo más profundo y universal de la dignidad y de la solidaridad humanas, conjugables en relaciones de alteridad, en ningún momento unidireccionales; exige la integración de los procesos formativos de acumulación de saberes, propulsados por la generación de nuevos conocimientos con la finalidad de aportar hitos de transformación de las sociedades, las cuales se caracterizan desde los procesos investigativos y de interacción durante

la transmisión cognitiva. Estas interrelaciones revelan, motivan y exigen, de manera constante y cíclica, dichas conexiones.

En otras palabras, la espiritualidad es un elemento inescindible de formación del ser humano que gravita entre la experiencia y las manifestaciones sensoriales. La autonomía es un reto que exige la preexistencia de pensamientos ilustrados, madurados por la capacidad crítica del individuo. Ambas suscitan las necesidades educativas y sus métodos, que vinculan elementos temporales, espaciales y gnoseológicos, potencializados por la configuración de posibilidades reales y que se ven limitadas por las variables asociadas a la racionalidad instrumental. Así, los métodos de incursión en la formación y en la construcción del conocimiento dependen de las variables asociadas a las tensiones y a las sinergias latentes y presentes entre formación, autonomía y racionalidad (Zambrano, 2008, p. 2).

3.2. El paralelismo disyuntivo actual de las funciones sustantivas como procesos desarticulados que limitan la misión universitaria

En las diferentes dependencias universitarias como las facultades, departamentos, secretarías y demás direcciones académico-administrativas, sin dejar de lado el aula de clases, se desarrollan –en la medida de cada alcance– las funciones sustantivas de la educación superior (investigación, docencia y proyección social). Sin embargo, la articulación entre una y otra función resulta materialmente insatisfactoria, cada dependencia asume sus diversos roles como técnicas estancas, de procesos y resultados sectorizados (Fabre, 2005, pp. 2-5). Los centros de investigación se dedican a la producción del conocimiento desde procesos de indagación espontáneos, coyunturales o arbitrarios. Los departamentos de extensión universitaria se conciben como centros de negocios que generan vínculos sociales de producción económica o se limitan a satisfacer las exigencias legales cuando

hay lugar a ello. Los centros de práctica rara vez vinculan los procesos de formación inicial, estos se consideran etapas posteriores a procesos formativos dados por superados. Las aulas de clase materializan su esencia en procesos bancarios en los que el docente realiza depósitos conceptuales que el estudiante debe devolver al momento de las evaluaciones memorísticas o de análisis básicos (Freire, 1985, p. 69; Sayago, 2002, p. 67).

Coadyuva a esta situación, la prelación de lo urgente y de lo oportuno sobre lo ideal y lo necesario. Los temas coyunturales segregan la planeación y presentan la espontaneidad como criterio de dirección y ejecución. Hoy, la universidad exige que las relaciones con los contextos sociales se vinculen estrechamente con las metodologías de formación y los procesos de generación y divulgación de conocimiento. La universidad no es solo productora de este, sino también, consumidora de las actualizaciones de los saberes preexistentes y de la innovación, como representación de nuevos inicios funcionales que le permiten al ser humano reconocerse como un fin en el contexto social y decantar su rol en la contribución a la realización humana como corolario de la alteridad que reclama este alcance. La utilidad organizacional del conocimiento no emana de su representación fragmentaria, sino de su intercambio, articulación, fusión o imbricación para la conformación del holismo funcional (Gaete y Vásquez, 2008, p. 2).

La idea de una universidad que produce, de manera independiente a su contexto mediato en inmediato, saberes derivados de procesos investigativos que se consignan en repositorios y que la mejor de las veces descienden en vaciamientos conceptuales a los discentes –para forjar mano de obra calificada y limitada a la producción de capital–, es una incrustación anacrónica, descontextualizada e incoherente con respecto a las necesidades actuales y las proyecciones del desarrollo de la humanidad

(Moncada, 2008, pp. 140-142)¹. La misión de la educación superior que devela su anamnesis y que exigen las proyecciones futuristas, buscan convertirla en una fuente de transformaciones proficuas desde la formación cualitativa de sujetos conspicuos, cuya visión y desarrollos están guiados por el aporte resolutivo a los problemas estructurales que subyacen a factores como pobreza, medioambiente, salud, globalización y revolución tecnológica, entre otros (Didriksson, 2004, p. 64).

La docencia y la investigación, en tanto componentes del proceso formativo, están atados a la utilidad social que de estas se derive –la proyección social–. Los tres subprocesos funcionales de la educación superior propenden por el mejoramiento de las condiciones de la vida en sus variados nódulos de interacción (Galligan, 2007, pp. 11-12; Schutz y Luckmann, 2009, pp. 35-36). La transmisión generacional de conocimientos preexistentes, la innovación que se produce desde los procesos de identificación de obsolescencias y nuevas necesidades, conceptos y alcances y, las funcionalidades de crecimiento simplemente material se muestran como insuficientes para contener, desde la educación superior, la tendencia mercantilista hacia la reificación de la condición humana. Más allá de los beneficios materiales –que son importantes–, las contribuciones en la formación del ser configuran su *telos*, las de un ser con presencia activa en las descripciones, prescripciones y correcciones de las condiciones estructurales del mejoramiento de la vida del sujeto en interacción social.

La articulación de las funciones sustantivas en los centros de formación jurídica experiencial exige: i) el trabajo colaborativo que motiva la relación dialógica disciplinar, interdisciplinar y comunitaria; ii) la transformación activa del sujeto en su proceso continuo y coherente de formación. Se

debe abandonar el aprendizaje acrítico; iii) la práctica teórica que arraiga la necesidad de interactuar con situaciones fácticas de la realidad (no aparentes), en relación con los conceptos interiorizados y con aquellos por interiorizar; iv) la formación desde las experiencias pasadas, propias y ajenas, en un contexto de retroalimentación crítica y de reconocimiento multilateral; y v) la generación de espacios productivos permanentes, en los cuales el sujeto cognoscente mantiene un proceso formativo continuo y propositivo que no está a la espera de nuevas inyecciones conceptuales, sino que coadyuva en la transformación de aquellas desde la “investigación-acción” (Imbernón, 2001, p. 13; González, *et al.*, 2007, pp. 443, 446 y ss).

¿Cómo puede la educación superior aportar de manera asertiva a las transformaciones individuales, sociales e institucionales a partir de los procesos sustantivos? La gran cantidad de necesidades, expectativas, emociones, procesos, saberes y en general, de información que confluyen en los centros de práctica profesional –como los consultorios jurídicos– representan oportunidades valiosas para: i) actualizar el conocimiento preexistente, transformar el que se presente insuficiente, desecharlo por obsolescencia y potencializar el que es útil; ii) incentivar en el profesional del derecho la necesidad de enriquecer sus competencias y su perfil profesional y ocupacional con otros saberes disciplinares; iii) motivar en el futuro abogado, un ejercicio profesional de arquitectura social más que presentarse como un conoedor y guardián de las normas (Zagrebelsky, 1997, pp. 121-126); iv) actualizar la actividad docente en correspondencia con las características de las realidades actuales; v) que los centros de práctica se conviertan en epicentros de la caracterización de las problemáticas sociales y del redimensionamiento transformativo, social e institucional a través de la generación de sinergias, las oposiciones objetivas que requieran los procesos resolutivos (Prieto, 2006, pp. 186-187). Esto para atacar así los núcleos sin excluir las situaciones particulares, a través de variados frentes de realización y de priorización objetiva.

¹ El autor hace referencia al periodo de la universidad renacentista del siglo XV que motivó la difuminación del concepto *universitas*, como una noción holística de pertenencia total al desarrollo humano, para presentar una idea de centros especializados y especializadores, al servicio de micro-sociedades con intereses específicos.

4. Conclusiones

La formación jurídica experiencial que surgió en los Estados Unidos se fundamenta en la identificación de las insuficiencias del profesional del derecho para relacionar los conocimientos teóricos y dogmáticos normativistas –que acumulaba durante su proceso formativo– con las situaciones de la realidad en el ejercicio profesional. Las clínicas jurídicas constituyeron centros de relacionamiento comunidad-universidad-instituciones que propulsaron la integralidad e interdisciplinariedad como elementos imprescindibles del proceso formativo con efectos transformativos sociales desde la indagación y la acción.

El trasplante al sistema educativo colombiano fue reductivo. La formación experiencial desde los consultorios jurídicos solo considera uno de los frentes operativos de la docencia como función sustantiva –los módulos prácticos–. Se ha sustentado en métodos tradicionales de la pedagogía academicista, que se condensan en procesos de transmisión de conocimientos previamente seleccionados por comités de “expertos” y que jerarquizan los roles docente-discente, además de incentivar un aprendizaje acrítico de inclinaciones mecanicistas.

Las necesidades y potencialidades de las relaciones dialógicas representan oportunidades para maximizar los efectos y los resultados, en relación con los recursos dispuestos y con las problemáticas identificadas. Así, la docencia guiada por relaciones pluridireccionales y multifactoriales crea procesos engranados con la investigación que redundan en espacios de transformación social desde la educación superior. Exige que la interdisciplinariedad y la integralidad curricular sean elementos cotidianos e inherentes a los procesos formativos, que partan del equilibrio paritario entre los procesos de formación y de intervención con las variables de la realidad empírica.

La educación profesional jurídica demanda abandonar los axiomas positivistas y academicistas que consideran: i) la norma jurídica como único elemento que agota el estudio del derecho; ii) la escuela (espacio físico) como único epicentro de creación del conocimiento; iii) la biblioteca como una necro-cárcava de aquél; iv) el docente como transmisor bancario de conceptos; y v) el discente como un repositorio-deudor de aquellos. Por el contrario, inquiera: a) la relación intersubjetiva de los actores (docentes, discentes, comunidad-contexto) en correspondencia con los factores (económicos, sociales, políticos, culturales, religiosos, entre otros); b) la caracterización de la obsolescencia o la vigencia de los conceptos y paradigmas actuales; c) la apropiación o rechazo, críticas y detractivas de los conceptos y paradigmas; y d) la indagación constructiva e innovadora, elementos adscritos a los procesos de enseñanza andragógico-sociales.

5. Referencias

- Bonilla, D. (2018). Consultorios Jurídicos: Educación para la democracia (Legal Clinics: Education for Democracy). En *Abogados y justicia social: Derecho de interés público y clínicas jurídicas*. Siglo del Hombre–Ediciones Uniandes. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3169936
- Briere, C. M., (2000). Educación Clínica Legal y la Clínica de Asistencia Legal de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico: Una Breve Reseña. *Revista de Derecho Puertorriqueño*, 39(1), 1-25. <http://www.lexjuris.com/revistaponce/volumenes/2000Vol39-1/Educacion%20Clinica%20Legal.pdf>
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Revista Investigación y Postgrado* 22(2), 187-206. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf>
- Castro, G. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En G. Castro y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.

- Cobas, M. E., y Mirow, M. (2015). Educación Legal en los Estados Unidos I: Facultades de Derecho y el Juris Doctor. *Miami Inter-América Law Review*, 46(1), 1-38. https://ecollections.law.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1106&context=faculty_publications
- Columbia Law School (2019). *Experiential Learning*. <https://www.law.columbia.edu/experiential/clinics>
- Decreto 196 de 1971 [Presidencia de la República]. *Por la cual se dicta el estatuto del ejercicio de la abogacía*. 10 de marzo de 1971. D. O. 33255.
- Didriksson, A. (2004). La universidad desde su futuro. *Pro-posições*, 15(3), 63-73. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643793/11286>
- Duque, S. P., y González, E. M. (2009, junio). De la memorización y aplicación de la norma a la popularización del derecho en la educación jurídica clínica: un reto para la didáctica universitaria. *Uni-pluriversidad*, [S.l.], 9(1) <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1840/1513>
- Fabre, B. (2005, febrero 7-27). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente. Ponencia en *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24694/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Figueroa, T. M. (2011). *La Enseñanza del Derecho: más allá del Formalismo* (tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. <http://bdigital.unal.edu.co/8665/1/06698343.2011.pdf>
- Frank, J. (1933). Why Not a Clinical Lawyer-School? *University of Pennsylvania Law Review and American Law Register*, 81(8), 907-923. https://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5092&context=fss_papers
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Educación global research*, (1), 64-70. <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0406FURapr.pdf>
- Gaete, F., y Vásquez, J. (2008). Conocimiento y estructura de la investigación académica: una aproximación desde el análisis de las redes sociales. *Redes- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14(5), 1-33. <https://www.raco.cat/index.php/Redes/article/download/115327/144496>
- Galligan, D. (2007). *Law in Modern Society*. OUP-Clarendon Law Series.
- Gardner, J. 1980. *Legal imperialism*. The University of Wisconsin Press.
- Gardner, J. (1982). Legal Imperialism: American Lawyers and Foreign Aid in Latin America. *Michigan Law Review*, 80(4), 957-959.
- González, Z. González, N. Mayda, P. Gómez, F., y Olga, C. (2007, diciembre). Propuesta de un modelo conceptual de sistema de información para el consultorio jurídico de la UIS. *Scientia et Technica*, 1(37), 443-448. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/4131/2151>
- Gutiérrez, H. (2004). *Fines de la educación superior en la legislación de algunos países miembros del ALCA* (tesis de Derecho). Repositorio Universidad Javeriana. <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere6/DEFINITIVA/TESIS08.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Taurus.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Knowles, M., Holton, E., y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Plaza edición.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 49-70). Centro Editorial Javeriano.
- Langbein, J. H., Lerner, R. L., y Smith, B. P. (2009). History of the common law: *The development of Anglo-American legal institutions*. Aspen Publishers.
- Ley 16 de 1968. *Por la cual se modifican las normas que regulan la impugnación de la paternidad y la maternidad*. 26

- de julio de 2006. D.O. No. 46341. <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1809639>
- Lista, C. A. (1999). La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado. *Anuario*, 5(3), 381-404.
- Londoño, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 49(146), 119-148. <https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.2016.146.10508>
- Lyotard, F. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Rei.
- Merryman, J. H. (1977). Comparative law and social change: on the origins, style, decline & revival of the law and development movement. *The American Journal of Comparative Law*, 25(3), 457-491. <https://doi.org/10.2307/839690>
- Moncada, J. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 57(137), 131-148. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/viewFile/1491/2116>
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Porlán, R. (2002). Cambiar la escuela. En *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación* (pp. 144-165). Díada Editorial S.L.
- Portes, A. (2006). Instituciones y desarrollo: una revisión conceptual. *Cuadernos de economía*, 24(45), 13-52. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0121-47722006000200002
- Prieto Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196. <http://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/download/6558/6367>
- Rodríguez, C. (2006). Globalización, reforma judicial y Estado de derecho en Colombia y América Latina: el regreso de los programas de derecho y desarrollo. *Revista Iusta*, 1(25), 179-216. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/iusta/article/view/3018/2885>
- Sayago, Z. B. (2002). *La formación inicial de docentes y la práctica profesional* (tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIIDef.pdf>
- Schutz, I., y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida* (N. Miguez, trad.). Amorrortu Editores S.A.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377-391. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43s2/a08.pdf>
- Universidad de Antioquia (2019). *Consultorio Jurídico Guillermo Peña Alzate*. <http://portal.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/derecho-ciencias-politicas/practicas-consultorio-juridico/departamento-practicas/contenido/asmenuateral/consultorio-juridico/>
- Universidad de los Andes (2019). Nuestro Consultorio Jurídico. Quiénes somos – historia. Recuperado de <https://consultoriojuridico.uniandes.edu.co/Paginas/NuestroConsultorio.aspx> <https://consultoriojuridico.uniandes.edu.co/Paginas/NuestroConsultorio.aspx>
- Universidad de Medellín, (2019). *Consultorio Jurídico Libardo López*. <https://www.udem.edu.co/index.php/servicios/consultorio-juridico>
- Universidad del Cauca, (2017). *Documentos públicos. Acuerdo Superior 068 de 2017. (Por el cual se modifica el Acuerdo Superior 029 de 2015, en cuanto a la designación docente para dirigir el Centro de Consultoría Jurídica de la Universidad del Cauca y la ampliación de cobertura)*. <http://www.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-superior-068-de-2017-por-el-cual-se-modifica-el-acuerdo-superior-029-de-2015-en-cuanto-la-de>
- Universidad del Rosario (2016, abril 4). *Rosario y externado pioneras de los Consultorios Jurídicos*. <http://www.urosario.edu.co/Home/Principal/noticias/Rosario-y-Externado-pioneras-de-los-consultorios-j/>
- Universidad Nacional de Colombia (2019). *Consultorio Jurídico*. <http://derecho.bogota.unal.edu.co/servicios/cjur/consultorio-juridico/>
- University of California (2019). Law students help create class that aids homeless veterans. <https://www>

universityofcalifornia.edu/news/ucla-law-students-help-create-class-aids-homeless-veterans

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Kairós.

Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Human Artes Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 2(3),

7-20. Yale Law School (2019). Our clinics. <https://law.yale.edu/clinics/our-clinics>

Zagrebelsky, G. (1997). *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia* (M. Gascón trad.). Trotta.

Zambrano, L. (2008). Formación y autonomía: Tensiones en las modalidades académicas típicas. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1(1), 2.