

Capítulo 4

Interculturalidad y enseñanza clínica del derecho. De la formación legal tradicional a la educación patrimonial¹

Estefanía López Salazar², Daniel Gracia Armisén³

Resumen

La enseñanza clínica del derecho es una metodología crítica que permite relacionar teoría y praxis para fortalecer el impacto de la academia sobre su entorno y educar desde el hacer, buscando fortalecer la función social del derecho. Las clínicas jurídicas son espacios direccionados a la intervención comunitaria de necesidades que afectan a los colectivos. Es por ello que, las líneas que guían el actuar de la clínica determinan su norte y su plan de intervención. Así las cosas, la clínica jurídica de la Corporación Universitaria Americana se fundamenta en los postulados de las epistemologías del sur para proyectar acciones tendientes a reivindicar las ausencias y los saberes invisibilizados por los conocimientos y prácticas hegemónicas; para llevarlo a cabo, una de sus líneas es la de *patrimonio cultural*, enmarcada en la intervención litigiosa e investigativa, teniendo como norte la interculturalidad mediante el afianzamiento de la educación patrimonial y la demodiversidad.

Palabras clave: interculturalidad, enseñanza clínica del derecho, demodiversidad, patrimonio cultural.

1 Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación *La enseñanza clínica: aportes desde una visión crítica latinoamericana a la construcción social del derecho* de la Corporación Universitaria Americana

2 Abogada, magíster en Escrituras Creativas. Directora de la Clínica Jurídica de la Corporación Universitaria Americana. Correo: llopez@americana.edu.co

3 Licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales, doctorando en Historia. Docente Universidad de Antioquia y de la Corporación Universitaria Americana. Correo: 2013iush@gmail.com

Introducción

El capítulo que se desarrolla a continuación es resultado del proyecto de investigación titulado *La enseñanza clínica: aportes desde una visión crítica latinoamericana a la construcción social del derecho* de la Corporación Universitaria Americana. El mismo, contempló como objetivo general el de analizar los planteamientos teórico-prácticos de la enseñanza clínica que permitan la construcción social del derecho desde lectura crítica latinoamericana. En este sentido, el actual proyecto surgió con la intención de propiciar escenarios diversos de educación en derecho, para lo cual se acudió a la enseñanza clínica como plataforma para incentivar los estudios en patrimonio cultural y, desde un punto de vista más amplio, para generar una reflexión sobre la necesidad de la educación intercultural y la educación patrimonial.

En el resultado que se desarrolla a continuación se ahondará en unas *reflexiones preliminares* referidas a las apropiaciones conceptuales necesarias para poder llevar el tema de análisis hasta el concepto de la demodiversidad y poder desarrollar la imbricación entre enseñanza clínica del derecho y educación patrimonial. En el aparte denominado *interculturalidad y educación jurídica* se desarrollarán los conceptos de patrimonio cultural, patrimonio cultural inmaterial, el de visión no eurocéntrica del patrimonio y las relaciones y diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad. Luego de lo cual, se expondrá lo referido a la *demodiversidad latinoamericana* y la necesidad de unos procesos de enseñanza – aprendizaje de corte intercultural. Finalmente se analizará lo concerniente a la enseñanza clínica del derecho y sus implicaciones en materia de educación patrimonial y patrimonio cultural en donde se centrará la explicación en los resultados encontrados, los cuales, a la luz de la interpretación de los investigadores, son reveladores frente a las demandas actuales de una educación intercultural, la cual puede ser materializada a través de procesos de demodiversidad, aplicables mediante modelos de enseñanza - aprendizaje disruptivos, como es el caso de la enseñanza clínica derecho.

Metodología

Para desarrollar la presente investigación se acudió a dos autores fundamentales para el soporte epistemológico del mismo, los cuales fueron Jürgen

Habermas y Boaventura de Sousa Santos. Esta investigación se realizó mediante un estudio textual, de corte histórico hermenéutico, con base en los señalamientos de Jürgen Habermas, en relación con el texto conocimiento e interés. Es decir, los investigadores inmersos en el proceso comprenden que los intereses que guían el conocimiento son preponderantes a la hora de elegir el método y, por ello, se asumió como directriz el interés práctico que arroja el camino del método histórico hermenéutico. (Habermas, 1982).

Ahora bien, aunque se aceptó que la diferencia entre los métodos científicos es un desarrollo crítico aplicable en la contemporaneidad, se realizó una focalización espacial debido a las particulares circunstancias de los países latinoamericanos, que hacen que las investigaciones de sus sociedades y procesos educativos deban estar afianzados a sus propias dinámicas. En vista de lo anterior, acompañamos el componente crítico con su visión latinoamericana; esto es, las epistemologías del sur. Desde este ámbito de conocimiento se acudió a las directrices fijadas por Boaventura de Sousa Santos en lo referente a la necesidad de propiciar acciones emancipatorias a partir de la visibilización de las lógicas monoculturales, (Quijano, 2014) lo cual deriva en la necesidad de centralizar el rastreo documental en estudios latinoamericanos y referenciar procesos culturales que tradicionalmente han sido invisibilizados. (Estermann, 2014). Asimismo, pensar el derecho y su sistema educativo desde las Epistemologías Del Sur supone un análisis que contraste los contenidos tradicionales del derecho, los sujetos llamados a su profesionalización, la relación profesional – sociedad, y arroja la necesidad de incluir factores interdisciplinarios en la investigación jurídica que reviertan la mirada reduccionista de la práctica jurídica.

En este sentido, frente al paradigma de la educación, se concretó el análisis en las corrientes constructivistas y que tienen como desarrollo el problema de la complejidad. Por lo cual, se acudió a las exposiciones de Edgar Morín, en materia de pensamiento complejo; y se realizó un rastreo de información sobre las áreas de estudio señaladas, con la finalidad de sustentar la necesidad de estudios interculturales desde la práctica del derecho y de la doble dimensión de la educación patrimonial como proceso emancipatorio y como movilizador de otros desarrollos teórico prácticos del derecho latinoamericano a la luz de del conocimiento de sus historias y de sus transformaciones.

Desarrollo

Reflexiones preliminares

Este proyecto se enfocó en tres categorías de análisis, a saber: enseñanza clínica del derecho, educación patrimonial e interculturalidad. Estos enfoques de análisis surgen de conflictos actuales en la profesión jurídica como el anquilosamiento de algunas de sus normas e instituciones, la paulatina deslegitimación de sus autoridades, el descrédito en ascenso de la profesión jurídica y las demandas sociales de grupos emergentes que exigen unos procesos democráticos amparados en una real praxis social, es decir, en las necesidades reales de una colectividad amalgamada que ha estado históricamente minimizada por las lógicas del poder inscritas en la racionalidad moderna; una racionalidad segregacionista que jerarquizó las clases, los recursos y los conocimientos.

A causa de estas demandas, la época contemporánea se ha visto movilizada por una serie de políticas públicas surgidas de estos movimientos de acción emancipatoria que han obligado a la tradicional institución a mirar con otros ojos terminologías como la del patrimonio cultural a las cuales se les restó importancia históricamente. Así pues, el Plan de Desarrollo Cultural de Medellín (PDCM) 2011-2020, planteó entre sus principales objetivos el desarrollo de la interculturalidad y la promoción de estrategias para garantizar el derecho a la diversidad y salvaguardar a los grupos minoritarios de fenómenos de exclusión y discriminación. En 2011 planteaba la multiplicidad de grupos poblacionales en la ciudad y los relacionaba por situación étnica, preferencias sexuales y condiciones particularizantes, así, señalaba que en el territorio de la ciudad coincidían afrocolombianos, indígenas, personas de la comunidad LGTBI y sujetos en situación de discapacidad, al igual que sujetos con requerimientos especiales de reconocimiento como los menores de edad y adultos mayores (PDCM, 2011). Desde ese entonces, se planteó la directriz de una ciudadanía articulada desde la búsqueda del patrimonio cultural mediante la reivindicación de las particularidades de cada cultura, reconociendo la necesidad de inclusión en participación política y la consolidación de mecanismos jurídicos que permitieran fortalecer un espacio sin vulneraciones a los derechos humanos de las personas.

A la fecha, a más de estos grupos poblacionales, la ciudad de Medellín ha recibido un gran flujo migratorio de Venezuela, lo que ha incrementado la

importancia de repensar lo cultural, lo patrimonial y la enseñanza del derecho, es decir, la forma en que se legisla, se juzga y se contemplan alternativas para una población tan diversa. Se trata, en consecuencia, de realizar estudios y emprender acciones que tiendan a consolidar, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2007), una *demodiversidad* en la que actores académicos y políticos entiendan el deber de formar en la interculturalidad y de propiciar colectivos de reflexión e intervención en garantía de los saberes locales, dando visibilidad a los grupos minoritarios para combatir las ausencias tradicionales que ha impuesto la praxis social en Occidente mediante un paradigma hegemónico universalizante.

Interculturalidad y educación jurídica

Las diversas concepciones sobre el término cultura han dado nacimiento a tesis funcionalistas, objetivistas y a las más recientes corrientes que ahondan en la estrecha relación entre derechos culturales, derechos humanos y políticas públicas, como herramientas de conservación y control en un mundo global. Hay que decir, pues, que hoy el concepto “cultura” se afianza al ámbito local y regional, mediante la protección de lo micro en un mundo que tiende a la universalización, y por tal a la homogeneización, de las particularidades humanas.

En la actualidad, entendemos que no existe una única cultura universal, sino que en cambio existen *las culturas*, y que lo hacen “gracias a los individuos, dado que son estos los ‘portadores’ de las mismas. (...) cada individuo participa en su recreación, en su transformación, a medida que se desarrolla su experiencia” (García y Figueroa, 2007, p.18). En consecuencia, las culturas se constituyen en productos vivos portados por los individuos que integran el todo, conservan, practican y mantienen, los usos y objetos culturales que constituyen el patrimonio cultural. Dicha noción de patrimonio cultural ha sido evaluada desde su doble condición de material e inmaterial ya que la lógica del paradigma eurocéntrico impuso una racionalidad según la cual el patrimonio cultural se asimilaba con los bienes tangibles históricos y a partir de la historia arquitectónica y museística de Europa, fijó una invisibilización general frente a los patrimonios culturales americanos arrojando una lógica simbólica que excluye la riqueza cultural de los pueblos que sufrieron la imposición de la colonia y la esclavización.

Bajo esta órbita, la noción de patrimonio cultural se ha reactualizado, “en contraste con este enfoque “museístico”, en las últimas décadas el PC se incorpora al mercado global como parte de la dinámica de la sociedad posmoderna, a la vez que se comienza a plantear su uso como una herramienta para el desarrollo sostenible de las comunidades locales” (García, 2007, p. 675). Es decir, que se reconoce el papel de las historias locales en la consolidación de unos bienes intangibles que representan identidad con el territorio y con la cultura. Para Rodríguez (2017), quien cita a Mosonyi (2012), hablar hoy de patrimonio cultural, reflexionarlo, implica: “desmontar el discurso eurocentrista que ha permanecido sobre estos pueblos, llamar la atención sobre valores y aportes a nuestra sociedad en contra de la ignorancia que se tiene en cuanto a su cultura, modos de vida y vestimenta” (p.131). Se trata de entender que las culturas coexisten en un mismo territorio y que de la comunicación entre las mismas derivan procesos de gran importancia. En conclusión, que la cultura se constituye a partir de redes simbólicas interculturales permitiendo el intercambio de saberes y el reconocimiento entre las diversas prácticas cognitivas:

La interculturalidad nos interpela a no caer en la trampa identitaria, y a no perder la narrativa de la identidad propia, reubicándola y recontextualizándola espacial y temporalmente, con la obligación de interpretarla, argumentando y reconstruyendo valores y normas “pluri-universales”, porque todas las culturas generan sus universos de sentido propio. Esto determina la imposibilidad teórica de subsumir por completo al otro en “mi” sistema de interpretación, surgiendo así el imperativo ético (para la acción política, la filosofía y el conocimiento en general), de no poder prescindir de los “lugares” en que se forjan las racionalidades. Este enfoque del reconocimiento significa una relación nueva entre el *sí mismo* y el *otro*, mismos que pueden cambiar las relaciones asimétricas actuales para trascender en el marco de un nuevo diálogo intercultural (Faundes, 2017, p. 317).

Al entender que el patrimonio cultural de los pueblos debe escapar de las lógicas eurocéntricas, se puede acudir a dar preponderancia a lo autóctono y a aquellas manifestaciones que subyacen a la amalgama ineludible de los procesos de colonia y mestizaje. Esto, implica reconocer el inmenso valor de lo

latinoamericano como constructo de una diversidad cultural innegable. Así, la reivindicación del patrimonio cultural inmaterial no partirá de la intención reduccionista de “recuperar las raíces” mediante procesos de limpieza imposibles, sino en reconstruir las prácticas ancestrales y comprender su fusión con las prácticas de los pueblos colonizadores y de aquellos que llegaron a América bajo circunstancias de esclavización, para reconocer la riqueza cultural del presente y el valor de los rasgos intangibles del patrimonio. Ahora bien, comprender la importancia del patrimonio cultural inmaterial no les compete solo a los estudios culturales o a la sociología; muy por el contrario, el derecho está implicado en su reconocimiento y sus instituciones y normas están atravesadas por la visión social de estos patrimonios y por las exigencias reivindicatorias de los colectivos. López y Valentín (2011) aseguran que:

El derecho provoca una acción positiva de protección y fomento de la cultura procurando las condiciones más idóneas para su desarrollo y difusión. Con ello se pretende que el disfrute de la cultura no sea solo un medio de desarrollo de la personalidad del ciudadano, sino también una fórmula de cohesión social y de integración con el fin de asegurar y propiciar el intercambio y el diálogo (López y Valentín, 2011).

Es justamente ese diálogo entre culturas, la interculturalidad, una acción comunicativa que permitirá la convivencia y pervivencia de las diversas prácticas culturales y, por tal, se perfila como la fórmula fundamental para controlar la necesaria convivencia. Así también lo aseguran López y Valentín (2011) cuando aducen que “el derecho garantiza los principios y valores superiores, como por ejemplo, la autonomía de la cultura, el pluralismo, la diversidad, la descentralización, etc., que posibilitan un desarrollo social democrático” (López y Valentín, 2011).

La Unesco ha privilegiado el derecho a la diversidad cultural dando cuenta del alcance sociojurídico de la cultura y de la necesidad de la interculturalidad para un real encuentro dialógico entre los sujetos de una comunidad, buscando erradicar acciones instrumentales, prácticas de segregación y discriminación, así como nuevos brotes de nacionalismos que busquen universalizar una determinada cultura subvalorando otras:

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos (Unesco, 2002).

Hay que decir entonces que la cultura conforma el patrimonio cultural de una determinada comunidad y que ese patrimonio tiene relevancia material e inmaterial y debe coexistir con otras prácticas culturales. La importancia de teorizar el patrimonio cultural y fomentar la interculturalidad tiene su nacimiento en el riesgo de estandarización cultural en el que se pierdan las prácticas y elementos estructurantes de las culturas locales o regionales, debido a la sustitución de patrones homogeneizantes: “Por ello supone un serio peligro de regresión de culturas nacionales, regionales o locales “aplastadas”, por esa cultura “universal”, potenciada por esos poderes públicos en muchos casos” (López, 1999, 24). Justamente, la defensa de los patrimonios culturales se entiende como un imperativo ético debido a la intención universalizante de los sistemas tecnocráticos, en los cuales, desde una lógica positiva se arrasa con la diversidad, situando la existencia en una escala jerárquica que desnaturaliza lo diferente. Es por ello, que en términos de Fascioli (2013), quien cita a Habermas, el hecho de que las sociedades modernas presenten un mayor proceso de industrialización con el consecuente supuesto de progreso, no implica que haya una mayor evolución de los derechos culturales sino, por el contrario, que la lógica tecnocrática está en pugna constante con la diversidad pues su interés de dominación se ve alimentado cuando logra homogeneizar los individuos y las culturas, buscando como *telos* un escenario social del pensamiento equivalente (Fascioli, 2013, p. 46).

Las lógicas que pugnan por la homogeneización están amparadas en la necesidad de poder, utilizando como medio de dominación una estrategia simbólica unidireccional que se reproduce mediante los *mass media* y el pensamiento productivo masificado. Se trata de una filosofía inscrita en los modos de vida del capitalismo que sitúa el poder económico como bien supremo, relega los demás bienes de la interrelación humana y genera una segunda naturaleza transaccional en las comunicaciones sociales (Honneth, 2007). Bajo estas lógicas:

Medios como el dinero y el poder establecen conexiones empíricamente motivadas, codifican un trato racional utilitario con magnitudes calculables de valor y posibilitan una generalizada influencia estratégica sobre las decisiones de otros partícipes de la interacción, dejando de lado procesos lingüísticos generadores de consenso (Fascioli, 2013, p. 46).

Esta tensión que produce la racionalidad instrumental, instalada en los actuales modos de producción y de vida, desarrolla la denominada: “*racionalización económico-burocrática de los fenómenos sociales*, que consiste en una extensión general de la razón instrumental, de la lógica del dominio y la cosificación” (Fascioli, 2013, p.53), que implica una percepción de la cultura como universal a partir de un control social que “ha sido asumido por una economía monetarizada y una administración pública regida por la racionalidad burocrática, sin otro fin que el mantenimiento mismo del sistema” (Fascioli, 2013, p.53), bajo este entendido, se hace entonces imperioso remitir a la interculturalidad y a la educación jurídica.

Demodiversidad latinoamericana

Fernando Mayorga (2016) en el texto *América Latina: la democracia en la encrucijada*, asegura que “en los años noventa, la mayoría de los países andinos incorporaron instituciones de democracia participativa en sus constituciones políticas y reconocieron el carácter multicultural y pluriétnico de sus sociedades” (p. 86), estos reconocimientos obedecen a transformaciones graduales y al empoderamiento local de sus propias historias que demarcó una mirada diferente al tradicional paradigma eurocéntrico. El derecho empezó a dar muestras del vínculo entre la teoría y el contexto del que deviene, y al que sirve, y se empezó a reconocer la riqueza que implica la diversidad; es decir, a dejar de lado el paradigma de la pigmentocracia y de la lógica de la clasificación social que se impuso como verdad simbólica desde la colonia.

También Mayorga (2016) asegura que en el inicio del siglo XXI hubo reformas sustanciales en algunos países latinoamericanos que permitieron hablar de sociedades plurinacionales que ponen hoy en debate las relaciones entre democracia e interculturalidad (Trotta, 2016). Según Mayorga (2016) un término importante dentro de estos estudios derecho-cultura es el de *demodiver-*

sidad acuñado por Boaventura de Sousa Santos, con lo cual se alude a que la institución jurídica y los estamentos políticos “deben adaptarse a las prácticas heterogéneas de los sujetos que conforman los Estados latinoamericanos actuales en donde existen nuevas demandas y necesidades” (Mayorga, 2016, p. 86). Sin embargo, aun cuando paulatinamente se vienen visibilizando estas necesidades de la realidad social, el derecho desde las aulas sigue manteniendo estudios que tienden a un carácter tradicional de sus contenidos y métodos de enseñanza–aprendizaje. Así, la educación jurídica incluye en pocas asignaturas o en contenidos de pocos créditos, estudios de fundamentación y análisis de esta demodiversidad y, en cambio, asigna mayor importancia a los estudios tradicionales que están soportados en instituciones jurídicas eurocéntricas o en lógicas decimonónicas que se alejan de esos pedidos de las colectividades emergentes.

Ante esta perspectiva, la ciencia jurídica debe reformularse mediante otros contenidos, unos que tengan mayor concordancia con su evolución histórica y espacial; uno que fusione los contenidos de la tradición jurídica romano-germánica que le han servido de base, pero que también incluya sus propias reflexiones a partir de la praxis real de los sujetos latinoamericanas y, por tanto, de las demandas jurídicas de su colectividad. Para esta reformulación jurídica, será necesario empezar por lo contenidos y los métodos de enseñanza del derecho que se emplean en las universidades. Se trata pues, de incentivar nuevas investigaciones y métodos de enseñanza-aprendizaje que incluyan la construcción compleja de las ciudadanías del presente. En este sentido, Edgar Morín (2004) afirma que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza intercultural debe basarse en la construcción de actitudes que promuevan los valores y el encuentro entre las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, la empatía, el reconocimiento, que les permitan entender las formas de reaccionar y de actuar de las culturas presentes en su entorno (p. 32).

La educación tradicional, en relación con sus métodos de enseñanza y a los contenidos impartidos, ha transmitido un conocimiento hegemónico que poco ha tenido que ver con las realidades latinoamericanas y que ha solidificado la brecha vertical de conocimiento entre estudiantes y profesores. Una educación jurídica que se centre en la interculturalidad tendrá que partir de

métodos de enseñanza revolucionarios que descrean del papel histórico que han tenido docentes y estudiantes, y del estereotipo del abogado corporativo (que solo perpetúa la idea de un sujeto superior jerárquicamente por asimilación al deber ser, impuesto por la monocultura capitalista); restituyendo la ética, el conocimiento, y la función social de la profesión jurídica en un mundo cambiante, y diverso.

Enseñanza clínica del derecho y sus implicaciones en materia de educación patrimonial y patrimonio cultural

La pregunta por una enseñanza diferente del derecho impone un reto de análisis pedagógico, el cual implica procesos de aprendizaje críticos, en los que los estudiantes no se consideren como depositarios del conocimiento, sino como creadores de este y los docentes adquieran el carácter de guías y no de superiores jerárquicos. Asimismo, implica la unión de la brecha existente entre teoría y práctica jurídica, de manera que se conozcan las demandas comunitarias en el momento en que evolucionan los aprendizajes meramente académicos. En esta órbita, la enseñanza clínica del derecho resulta propicia, ya que se consolida como una metodología que vincula teoría y praxis, que rompe con la relación vertical entre docente y estudiante y contribuye al aprendizaje de la ciencia jurídica desde el hacer, desde el reconocimiento de las diversidades y da cuenta del papel de la universidad como transformadora de su entorno.

Este tipo de enseñanza se deriva de la adaptación de las prácticas de la medicina al terreno jurídico y tuvo origen en la primera mitad del siglo XX en Europa y Estado Unidos. Aun cuando su nacimiento es foráneo se ha practicado satisfactoriamente en las universidades latinoamericanas en los últimos años, y esto se debe a su lógica de *aprender haciendo* no implica importar una metodología sino enfrentar al estudiante a procesos autorregulativos del conocimiento que están atravesados por su acercamiento a la sociedad en la que vive. Esta metodología se pone en práctica mediante el instrumento de las clínicas jurídicas, espacios de intervención equitativa entre estudiantes y profesores enfocados en la solución de problemas de interés público es decir, de problemas que interesen a las colectividades. De manera que, aunque las clínicas jurídicas se enuncian como un desarrollo propio de países del norte, las formas educativas son propicias para romper con la concepción tradicional

del profesional jurídico y permiten atravesar el límite entre academia y realidad uniendo las culturas, las sociedades, con los desarrollos del pensamiento académico. Se trata de espacios de pensamiento crítico y serán las líneas de trabajo de las clínicas jurídicas las que permitirán ahondar en problemas propios de cada región.

En el año 2018 se dio inicio al proyecto *Clínica jurídica de interés público* y epistemología crítica de la Corporación Universitaria Americana, enfocado en la enseñanza del derecho desde la interculturalidad, propiciando el reconocimiento y el resguardo colectivo de las nuevas necesidades del entorno. La clínica jurídica de la Corporación Universitaria Americana optó por consolidarse metodológicamente a partir de los presupuestos de las epistemologías del sur, determinando que sus líneas de análisis coincidieran con un impacto eficiente en su sector de formación: el centro de Medellín, y que estuvieran determinadas por una visión plural y no hegemónica del derecho y de la cultura. Es por ello que una de las líneas de estudio e intervención es la de *patrimonio cultural* la cual está demarcada por el criterio de la demodiversidad. Ahora bien, para la formalización de la línea de *patrimonio cultural* de la clínica jurídica de la Corporación Universitaria Americana, se tuvo en cuenta una visión ligada a la fundamentación de la educación patrimonial, la cual reflexiona el patrimonio cultural como ligado a los derechos humanos y como espacio de emancipación social en lo relativo a las prácticas de poder asimétricas que ha vivido Latinoamérica.

En consonancia con lo anterior, se puede afirmar que la educación patrimonial supone ir un paso más allá del reconocimiento de la demodiversidad, ya que la educación patrimonial tiene una intención emancipatoria, esto es, que mediante el reconocimiento del poder político de la diversidad y de la necesidad de reivindicar los patrimonios culturales latinoamericanos los estudiantes desarrollarán un sentido crítico de sus procesos formativos y se educarán como gestores críticos de las prácticas jurídicas. La educación patrimonial se encargará de deliberar sobre la integración de las culturas y analizará la imposición del poder simbólico que determina el canon de lo cultural (Teixeira, 2006). La educación patrimonial, será, en consecuencia “la acción educativa, que tiene por base la cuestión patrimonial, es esencialmente política y se presenta como un fuerte instrumento de ciudadanía e inclusión social” (Teixeira, 2006, p. 134). Es, mediante la educación patrimonial, que se puede dar un viraje a las pedagogías positivas y funcionalistas en las cuales ha esta-

do enmarcado el estudio del derecho. La educación patrimonial fundamenta los estudios de patrimonio cultural ampliando la visión tradicional de este en relación con la relevancia de los objetos y prácticas culturales. La educación patrimonial descrea del canon que ha demarcado como patrimonial solo aquello reconocido como universal, y que invisibiliza lo local y la unión entre saberes ancestrales y prácticas que hasta el momento se han considerado no científicas. Dentro de la educación patrimonial se hace fundamental ligar la democracia con las necesidades del presente, dado que son las distintas cosmovisiones las que articulan la ciudad.

Medellín y, en particular, el centro de la ciudad, son espacios de confluencias, de tránsitos migratorios, de requerimientos comunitarios que demandan reconocimiento y resistencia ante las ausencias que impuso el pensamiento hegemónico y ante el poder universalista de la globalización tecnológica que ahonda las brechas de inequidad y da pie a afectaciones a la dignidad mediante prácticas discriminatorias.

El Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020, ha contemplado la interculturalidad como pieza fundamental para hablar de intercambios dialógicos que construyen ciudad, reivindicando las prácticas culturales cotidianas que constituyen un patrimonio simbólico. Allí se asegura que “la interculturalidad, por su parte, alude a la relación respetuosa entre culturas, y a que la construcción de ciudadanía se hace en relación con otros diversos” (Alcaldía de Medellín 2011-2020, 2011, p. 79). Afirma que dicha interculturalidad no se refiere, en exclusiva, a una aplicación ética, sino que: “al reconocer la diversidad cultural de la nación, se develan las particularidades culturales de los territorios que la constituyen, lo que implica repensar las maneras de intervenir el territorio” (Alcaldía de Medellín 2011-2020, 2011, p. 80), este documento expone que ante la gran cantidad de comunidades que hoy conforman el territorio: personas en situación de discapacidad, indígenas, afrocolombianos, mestizos, *rom*, niños, jóvenes, adultos, adultos mayores, lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, entre otros, resulta un reto para la ciudad generar reales espacios de participación y de reconocimiento y efectivización de sus derechos. Así, la enseñanza clínica del derecho enfocada en este sentido se constituye en una herramienta para comprometer a la academia y al mundo jurídico con las transformaciones de la ciudad y con los avances de las culturas que constituyen los Estados actuales, con miras a una real inclusión de las necesidades diversas que consolidan la totalidad de la ciudadanía.

Conclusiones

El acercamiento a los conceptos patrimonio cultural inmaterial, interculturalidad y educación patrimonial está estrechamente vinculado con los paradigmas filosóficos y productivos que gobiernan las mentalidades. Con la transformación de los medios de producción, con el imperio del pensamiento globalizado, con la preponderancia inevitable de la tecnología y con el recrudescimiento del capitalismo. Estos hechos, imponen unas demandas sociales a las cuales deben responder las normas y las instituciones educativas que se encargan de formar a los profesionales en derecho.

La universidad tiene la labor de pensar en los contenidos que imparte, en las formas en que se educa y en la responsabilidad que le asiste frente a la brecha, cada mayor, de las desigualdades en el mundo, para el caso que nos ocupa en Latinoamérica. Entonces, es preponderante fundamentar proyectos que permitan reflexionar sobre la ciencia jurídica contextualizada, desde el acercamiento de docentes y estudiantes a las fuerzas vivas del entorno, para que así se pueda incidir, no solo en menguar las problemáticas sociales, sino, también, en la consolidación de otras miradas y propuestas para la construcción de un sistema jurídico acorde a los requerimientos del siglo.

Aun cuando no existe un criterio único acerca de cuál es el objetivo de la enseñanza clínica, sí debe resaltarse su carácter pedagógico y social, pues no solo contribuye a un cambio en la forma de enseñar derecho, sino a la transformación de la realidad. La enseñanza clínica del derecho es un método de enseñanza-aprendizaje propicio para los requerimientos de las sociedades del presente, de los retos que impone la globalización tecnológica y de respuesta a los requerimientos del flujo comunitario que consolida el tejido social. A partir de la educación patrimonial, vertida en procesos de investigación e intervención comunitaria la academia tendrá una representación efectiva para de las necesidades interculturales del presente. Ahondar en materia de patrimonio cultural permite hablar de un derecho distinto, un derecho que logre, mediante herramientas críticas, intervenciones sólidas en los problemas del entorno y asegure la visibilidad y el reconocimiento de las comunidades históricamente invisibilizadas y en riesgo de desaparición a causa de la dominación de un pensamiento global que instaura barreras al acceso efectivo de todos los sujetos de la colectividad.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2011). *Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020*. Alcaldía de Medellín.
- Antequera, J. (2011). Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1467/AntequeraGuzmanJoseDario2011.pdf;jsessionid=14C9B4097D7B8F-666544BF7258EA3F9C?sequence=1>
- Correa, C. *et al.* (2010). En la ruta de las reformas fundamentales. Homenaje al maestro Edgar Morín desde su Centro de Formación de Formadores en Latinoamérica. <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LSKTKT0Y-193W9GW-1NZG>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. <http://journals.openedition.org/polis/10164>
- Fascioli, A. (2013). Honneth frente a Habermas: confrontaciones sobre la renovación de la Teoría Crítica. Alcance y aporte del concepto de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. <http://roderic.uv.es/handle/10550/30472>
- Faundes Peñafiel, J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 303-323. <https://dx.doi.org/10.18504/pl2549-013-2017>
- García Ruiz, J. y Figueroa, F. (2007). Cultura, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate. *Antropología Sociológica*, 9, 15 – 62.
- García Valecillo, Z. (2007). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela. *Educere*, 11(39), 673-681. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400012&lng=es&tlng=es.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.

- Habermas, J. (1999), *Teoría de la acción comunicativa*. (Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social). Taurus.
- Honneth, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Hernández, I., Herzog, D. y Martins, M. (2017). La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>
- López Hurtado, M. y Valentín Ruiz, F. (2011). Derecho y cultura: en torno a una definición y nexos de unión entre ambos conceptos. *Revista Online de Estudiantes de Derecho*, 1.
- López, C. (1999). *El patrimonio cultural en el sistema de derechos fundamentales*. Universidad de Sevilla.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moncayo, V. (2015). *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO
- Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Luna Azul*, 33.
- Rodríguez, M. E. (2017). La educación patrimonial transcompleja en el aula mente social y las instituciones educativas. *Revista Aletheia*, 11(1), 125-146.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-Umsa, Asdi y Plural editores.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 133-145.