

La popularización del derecho en la educación jurídica*

Popularizing
the law on legislative education

Resumen

En este artículo de investigación se realiza –en un primer momento– una descripción general sobre la educación jurídica y la tradición continental en la que se inscribe. Y en un segundo momento, se sustenta por qué el incluir la popularización del derecho en la formación de estudiantes, se configura en una alternativa que posibilitaría darle relevancia social a la educación jurídica. Se concluye que la popularización del derecho, posibilitaría la formación de un estudiante más reflexivo sobre su encargo social, al ser consciente del papel que el saber jurídico tiene en torno a la solución de problemas reales y sentidos de las comunidades.

Palabras clave: Educación jurídica, Popularización, Formación jurídica, Enseñanza, Educación superior.

Abstract

In this research paper it is made an overview of legal education and the continental tradition where you join first. In a second step, is based on what, include the popularization of law in the training of students; it is set in an alternative that would enable him to legal education social relevance. It is concluded that the popularization of law, would enable the formation of a more thoughtful student of its social mission, being aware of the role that the legal knowledge has about solving real problems and ways of communities.

Keywords: Legal education, Popularization, Legal training, Education, Higher education.

Marta Lucía Quintero Quintero
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Magíster en Sociología de la Educación, Especialista en Educación Personalizada, Licenciada en Geografía e Historia. Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinadora Línea de Maestría: Didáctica de la Geografía. Grupo de investigación DIDES. marta.quintero@udea.edu.co

Derfrey Antonio Duque Quintero
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctor en Ingeniería, Ingeniero Electrónico, Estudios Diploma en Docencia e Investigación para Posgrado en Educación y Pedagogía. Profesor Universidad de Antioquia y UPB. Grupo de investigación Estudios de Derecho y Política. Experto en popularización de la ciencia. duque.derfrey@gmail.com

Sandra Patricia Duque Quintero
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora en Educación, Magíster en Derecho, Especialista en Gestión Ambiental y Abogada de la Universidad de Antioquia. Profesora Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Coordinadora Línea de investigación Derecho Laboral y Seguridad Social, Grupo Derecho y Sociedad. Investigadora Grupo Estudios de Derecho y Política. sp Patricia.duque@udea.edu.co

Recibido:
7 de abril de 2015

Aceptado:
8 de septiembre de 2015

* Artículo producto de la investigación "Sobre una propuesta didáctica para la popularización del derecho a la seguridad social en entornos rurales", inscrita ante el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI– de la Universidad de Antioquia.

INTRODUCCIÓN

La popularización del derecho se configura como un aporte particular en relación a los procesos formativos en las facultades de Derecho, en cuanto abre un campo que muestra una ruptura al modo clásico de la educación jurídica en el sentido de cuestionar el discurso instruccional y regulatorio en la formación de los estudiantes y en lograr un determinado razonamiento orientado a considerar “lo popularizable” en el derecho. De esta manera, se pretende desde la universidad, transformar un mundo marcado por la injusticia, el desequilibrio y la desigualdad. Se parte de la idea de realizar procesos educativos enraizados en los contextos, comprometidos con el ideal de una vida digna para todos. La popularización del derecho busca permitir a sectores vulnerables de la población, una reinterpretación de sus realidades, sus problemas cotidianos y sus relaciones con lo jurídico (Duque & Quintero, 2013).

En este sentido, se plantea la necesidad de una enseñanza jurídica que promueva la circulación de saber no solo entre profesores y estudiantes, sino que se extienda a la comunidad en general, pensar la formación más allá de lo litigioso, esto es, generar espacios curriculares donde se pueda comunicar socialmente el derecho a partir de un diálogo entre profesor-estudiante-comunidad. La propuesta es entonces la formación de un estudiante popularizador del derecho, que responda al encargo social encomendado a la universidad (Duque, González & Quintero, 2012). Pero, ¿cómo alcanzar este propósito?, para ello, se

hace indispensable describir la educación jurídica y conceptualizar desde la didáctica y la pedagogía con enfoque crítico, el concepto de popularización del derecho y la justificación de este proceso pedagógico en la formación de estudiantes de Derecho.

I. METODOLOGÍA

Este artículo parte de una investigación cualitativa por considerar a la universidad como una institución social, dentro de la cual acontece lo pedagógico y didáctico en la formación de los estudiantes. De ahí, que la popularización del derecho se inscriba dentro de la educación superior para ser comprendida desde una visión hermenéutica. El enfoque que orienta la investigación es el hermenéutico, en el cual, en la búsqueda de una creación, de un aporte a la educación jurídica, se parte de la vivencia como profesores universitarios, en cuanto tal como lo dice González (2011): “las vivencias producen en el ser, el deseo de emprender la aventura de una investigación, a partir de entonces son intencionales, se traducen en estructuras de sentido, se registran, se abarcan como actos de conciencia. Allí donde nace una vivencia es posible abrirse en una experiencia hermenéutica” (p.126). Así el ejercicio como docentes, nos lleva a reflexionar sobre la formación de estudiantes en las facultades de Derecho, el rol de un abogado en la sociedad y sobre el diálogo de saberes entre la universidad y la comunidad.

La experiencia hermenéutica se construye a partir de las vivencias. Ambas, son singulares. Las vivencias son eventos que nos marcan y

por ello queremos investigarlas y ese proceso de investigación que emprendemos, en tanto experiencia, que se desarrolla en el tiempo, es irrepetible. La experiencia hermenéutica se vive mediante el proceso y la estructura. El proceso, como un continuo en el tiempo, se desarrolla a través de los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis de las estructuras de sentido. La estructura hermenéutica se manifiesta en el círculo de la comprensión que va creciendo concéntricamente en tanto va relacionando el todo con sus partes en fusión de horizontes (González, 2011, p.127). De esta manera, la experiencia hermenéutica, mediante el proceso y la estructura hermenéutica, constituyó las condiciones en las cuales se comprendió la educación jurídica y se conceptualizó la popularización del derecho. Pretendiendo solucionar provisionalmente un problema para la enseñanza del derecho y la didáctica de la educación superior, atinente a una educación jurídica con más relevancia social.

II. RESULTADOS

-Análisis sobre el positivismo jurídico y la enseñanza magistral en la educación jurídica

Para el positivismo jurídico el derecho es “un conjunto de normas generales o particulares emanadas de los órganos creados al efecto” (Böhmer, 2003, p.23). Los elementos de esta concepción serían la consideración normativa del derecho, es decir, el estudio de las normas generales, de los órganos del Estado y demás sujetos de actuación dentro de los

procesos normativos. Además, la prevención contra las especulaciones teológicas y metafísicas. Se hace hincapié en la separación estricta del derecho de la ética, la moral y la religión (Cossio, 2000).

Bobbio (1991) caracteriza al positivismo jurídico entendido como teoría, como un sistema de normas que se aplican por la fuerza o cuyo contenido es la reglamentación del uso de la fuerza, como norma jurídica imperativa, esto es, que debe entenderse como mandato. Según este autor, el positivismo considera la supremacía de la ley sobre las otras fuentes del derecho y la reducción de estas últimas a fuentes subordinadas o aparentes, así, el ordenamiento jurídico es entendido como un sistema al que se atribuye el carácter de plenitud o ausencia de lagunas y de coherencia o falta de antinomias y donde la actividad del jurista o del juez, es una actividad esencialmente lógica o de aplicación mecánica de la norma.

Por otra parte, Kelsen (1994) separa la ciencia del derecho de elementos ideológicos como por ejemplo los conceptos de justicia y de derecho natural. En su *Teoría pura del derecho*, propone una ciencia de lo jurídico con un método puro, que consiste en dejar lo ajeno al derecho. El objeto de la ciencia del derecho lo constituyen las normas jurídicas, el “deber ser” y el “ser” están separados en el derecho. Así, lo relevante es el proceso de constitución de la norma jurídica y su validez formal (p.83).

Y entonces, ¿cómo se evidencia esta postura teórica en la enseñanza del derecho?

Se identifican tres elementos que pueden ser considerados como distintivos de la enseñanza del derecho: el primero, la enseñanza de la “gramática del derecho,” que se refiere a memorizar conceptos generales y abstractos; el segundo, la enseñanza de las normas vigentes que se refiere al estudio sistemático de los principales códigos y leyes vigentes, y por último, la enseñanza de la “lógica interna” del derecho, relacionada a la dogmática, según la cual la totalidad de las normas concretas consagradas en el derecho positivo pueden ser derivadas de una serie definida de principios abstractos. Estos tres elementos se consideran requisitos esenciales para la comprensión del derecho dentro de la tradición continental (Damaška, 1968).

De esta manera, se reproduce una educación jurídica positivista, que no ha conseguido articular al fenómeno jurídico, los fenómenos políticos, sociales y económicos, y en este sentido, no son pocas las críticas que se dan a la educación jurídica continental, por ejemplo, la educación jurídica francesa se ha tachado de elitista y demasiado teórica (Carbonneau, 1980); la alemana por basarse casi exclusivamente en la cátedra magistral (Blankenburg, 1988); la educación jurídica italiana es criticada por su formalismo (Olgiate, 1988); y la educación jurídica española es caracterizada como exegética, dogmática y con un carácter masificado (Viladés, 1988).

En América Latina, la enseñanza del derecho tampoco escapa a señalamientos, se caracteriza por tener un currículo orientado hacia la

cobertura de las normas vigentes y centradas en las disciplinas de los distintos códigos; una enseñanza y evaluación ritualista y formalista, que enfatiza la memorización y retención de la información impartida con carácter de autoridad irrefutable por el profesor (Peña, 2006). Así, en las facultades de Derecho chilenas, el discurso de la crisis del derecho, se presenta como evidencia de la necesidad de reformas a la educación jurídica que hagan posible la superación del legalismo que la caracteriza (Montero, 2005). En las universidades mexicanas, la educación jurídica se considera estancada y centrada en la transmisión de modelos teórico-jurídicos del siglo XIX, que redundan en la inadecuada preparación de los estudiantes para realizar un trabajo con relevancia social (Fix-Fierro & López, 2003). Por su parte la educación jurídica venezolana, se caracteriza por la rigidez de la pedagogía y los requisitos de memorización (Pérez-Perdomo, 2006). La educación jurídica en Argentina, se centra en la transmisión de textos legales y doctrina, fomentando un estilo de pensamiento formalista, concentrado en las normas y su exégesis (Bergoglio, 2003).

En Colombia, el diagnóstico de la educación jurídica realizado por el Ministerio de Justicia en 1995 arrojó como resultado que esta se caracteriza por una visión generalista del currículo, que no le ofrecía al estudiante opciones laborales o de interés diferentes a las tradicionales; además de tener un énfasis en la memorización de códigos y leyes, descuido en la formación del criterio jurídico, insuficiente investigación por parte de estudiantes

y profesores, un currículo centrado en una formación “técnica-procesal”, descuidando una formación ética y humanista que oriente al profesional hacia el servicio a la comunidad, y un currículo desactualizado frente a las necesidades del país de hoy (Montoya, 2009, p.32).

Al respecto, Courtis (2003) señala que desde el punto de vista del método de enseñanza, la tendencia hegemónica en la educación jurídica de América Latina reproduce los cánones del positivismo jurídico europeo, que plantea:

se concede una importancia central a la memorización del contenido de normas, se asigna particular énfasis a la enseñanza de las teorías generales formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica, el estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, aún más recóndito es el espacio concedido a la sociología normativa y al estudio de la efectividad de las normas vigentes, como consecuencia del efecto conjunto de la epistemología positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza del derecho, por último el lugar que ocupa en la enseñanza de materias tales como la filosofía del derecho, la economía política o la sociología es también marginal, sirviendo apenas como complemento del aprendizaje de las materias codificadas (p.77).

La educación jurídica parte entonces de un currículo confeccionado a la luz de la discusión legalista y la circulación de este saber solo se da entre la misma “comunidad jurídica”, esto es, los abogados. Desde esta visión positivista, ¿cómo se podrían caracterizar los componentes de la didáctica en la enseñanza del derecho? Para responder a este interrogante es importante definir qué se entiende por didáctica y sus componentes.

Así, se asume la didáctica como aquella que tiene por objeto de estudio el proceso docente educativo, cuyo objetivo es la formación de las nuevas generaciones. La esencia del objeto de estudio de la didáctica “es de naturaleza social, dada en la intervención de los sujetos del proceso: alumno-profesor, y en el contenido del proceso: preparar al hombre para la vida” (Álvarez de Zayas, 1993, p.15). Desde esta perspectiva, González (2006) define que la didáctica en la enseñanza superior “necesita traducir el discurso bien sea científico, técnico, tecnológico o artístico, sobre los cuales están diseñados los currículos para educar las nuevas generaciones. Fundamentada en el proceso hermenéutico, la didáctica posibilita la traducción del saber sabio al saber por enseñar” (p.95).

Así, la didáctica universitaria posibilita la comunicación de los saberes, a partir de los componentes que articulan el proceso docente educativo, esto es, el problema, el objeto, el objetivo, los conocimientos, el método, los medios, la forma, el producto y la evaluación, veamos:

...*el problema*, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. *El objeto*, o parte del mundo real que se va a estudiar. *El objetivo* que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. *Los conocimientos*, o sea, los diferentes saberes de las ciencias, las artes, la técnica o la tecnología que ha construido la humanidad en el transcurso de su historia. *El método*, los procedimientos con los cuales los diferentes saberes han construido sus conocimientos. [...] *Los medios*, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. *La forma*, organización que se adopta desde los puntos de vista temporal y espacial en la relación docente-discente para desarrollar el proceso. *El producto o resultado académico* del aprendizaje. *La evaluación*, constatación periódica del desarrollo del proceso (González & Díaz, 2008, pp.88-89).

De esta manera, en cuanto a la manifestación de los componentes didácticos en la enseñanza del derecho desde una postura positivista, podemos decir: sobre el problema, al concebirse y explicar el derecho como pura forma, se aleja al estudiante de los hechos sociales, es decir, que el problema como componente didáctico no tiene cabida como tal, lo importante es la forma legal, a la cual ha de ajustarse cualquier hecho problemático al que pretenda dársele la calidad de jurídico. El objetivo

de la enseñanza se reduce al aprendizaje de conceptos abstractos y a la memorización de las leyes positivas. El objeto de estudio son las normas y dogmas de cada rama específica del derecho. Los contenidos vienen proporcionados por las normas y dogmas jurídicos, que son dados como afirmaciones irrefutables, todo lo cual aparece separado de las vivencias de los estudiantes y sus entornos, los contenidos están depositados en el profesor, destinatario del saber. El método es memorístico, el cual implica una aproximación acrítica a los contenidos y una subordinación intelectual hacia quien conduce la clase, asunto que fue denunciado por Freire (1985) cuando denominó “la concepción bancaria de la educación al préstamo por parte del docente al estudiante de determinada información, para que le sea devuelta de la misma manera al momento de evaluar su capacidad de memorización” (p. 69). Así, la cantidad de artículos, leyes y datos positivos siempre en relación con los códigos, son transmitidos por el profesor en la memoria de sus estudiantes. Y la evaluación, por consiguiente, es memorística.

Ahora bien, teniendo en cuenta el diagnóstico problemático que sobre la educación jurídica imperaba, se generan desde la década de los sesenta del siglo XX, impulsos para introducir transformaciones relevantes en las metodologías de enseñanza del derecho. Así, las reformas que se intentaba imponer dieron lugar a los programas de ‘derecho y desarrollo’ (*law and development*), cuyo objetivo era la modernización de la enseñanza en las facultades de Derecho. Estos programas se enmarcaron, cimentados en una noción liberal

del Estado y del saber jurídico, en el contexto de la “mudanza jurídica transnacional” (Watson, 1974, p.21), esto consistía en un trasplante del modelo jurídico y de la formación de estudiantes de los Estados Unidos a los países en vía de desarrollo.

-Descripción de los programas derecho y desarrollo y la inclusión del estudio de caso en la educación jurídica

Los programas de ‘derecho y desarrollo’ significaron un trasplante del tipo de enseñanza predominante en los Estados Unidos de América, que se caracterizó por: a) ser un método de enseñanza socrático, que debía reemplazar la cátedra magistral y el papel pasivo del estudiante en su aprendizaje; b) utilizar el análisis de caso como recurso pedagógico fundamental; c) difundir una imagen del derecho como instrumento para defender determinados objetivos sociales y d) proponer una concepción del abogado como ingeniero social, capaz de utilizar su conocimiento técnico de manera creativa para resolver una diversidad de problemas sociales acuciantes (Rodríguez, 2000).

Es importante anotar que el estudio de casos en Estados Unidos surge como una reacción en contra de un método de enseñanza basado en la cátedra magistral, como parte de una táctica para llevar el derecho al nivel de las demás ciencias enseñadas en las universidades norteamericanas. El impulsor de su introducción en las escuelas de derecho fue Christopher Columbus Langdell, quien centra su reforma metodológica en la enseñanza del derecho en dos temas:

...la sustitución del libro de texto por el libro de casos y la sustitución de la cátedra magistral por el método socrático en el salón de clases. Con la introducción de estos nuevos elementos, la dinámica de la enseñanza fue profundamente alterada. En vez de tener al docente como un profesor que exponía frente a los alumnos lo que era el derecho con apoyo en libros de texto, la idea era tener un maestro que guiara al estudiante en la comprensión de los conceptos y principios jurídicos que podían derivarse de las decisiones de los tribunales incluidas en los libros de casos, a través del método socrático (Friedman, 1985, pp.612-613).

Ahora bien, la crítica más común que ha tenido el estudio de caso, reside en que no es cierto que forme a los estudiantes para pensar como abogados, pues el énfasis del método se enfoca en resolver un caso pero no en formar para llegar a una respuesta propia (Hawkins-Leon, 1998). En este método los educandos se forman en la decisión de una Corte en particular, no en aprender cómo llegar a la mejor resolución del caso por sí mismos. Otros señalamientos abordan la incorrecta implementación del método, como el uso de los casos para enseñar la normatividad vigente, o como ejemplos al interior de una clase magistral (Sheppard, 1997).

Si bien el estudio de casos significó un importante avance hacia el rompimiento con la enseñanza tradicional del derecho, basada primordialmente en la cátedra magistral, las

nuevas propuestas para la educación jurídica impulsadas por los programas de 'derecho y desarrollo' culminó sin logros significativos (Dezalay & Garth, 2002). La experiencia demostró que los abogados de América Latina estaban mucho menos comprometidos con el cambio social de lo que se había creído y que el derecho podía ser un poderoso multiplicador del *statu quo* (Rodríguez, 2000).

A pesar que en Latinoamérica han surgido argumentos a favor de una reforma para la enseñanza del derecho, estas propuestas no han encontrado eco. Está tan arraigada la tradición, que no hay un avance relevante desde la Primera Conferencia Latinoamericana de Facultades de Derecho en el año de 1959, en donde se planteaba la importancia de transformar la educación jurídica (Vera, 1993), hasta ahora, al profesor de derecho se le prepara y se le evalúa para la instrucción, pero no para que involucre una concepción educativa y didáctica en su quehacer, y la concrete en sus prácticas de enseñanza.

Es importante anotar que estas posturas positivistas y del estudio de casos en la enseñanza del derecho, se conjugan en lo que en Colombia se conoce como hoy como Consultorio Jurídico. Esta forma de enseñanza práctica se incluyó en los currículos de los programas de Derecho desde el año 1971 intentando una formación más comprometida con la sociedad. En estos espacios curriculares, los estudiantes con el fin de contribuir a la sociedad, representan clientes reales de escasos recursos económicos en funciones propias de los abogados, como la asesoría o la asistencia

ante el sistema judicial. Pero, ¿hay un aporte real desde los consultorios jurídicos a la solución de los problemas reales y sentidos de las comunidades?

-Descripción de los Consultorios Jurídicos en la enseñanza del derecho

Los Consultorios Jurídicos se conciben como un servicio legal para las clases menos favorecidas de la sociedad y como una forma de reivindicar la labor social del abogado y de las facultades de Derecho. Como fortalezas de los Consultorios Jurídicos se señala su contribución al proceso de formación profesional, la función social que cumplen y la posibilidad de confrontar lo estudiado al interior de la academia con la realidad económica y social del país (Londoño, 2003, p.17).

Dada la finalidad de un Consultorio Jurídico, la cual es permitir el acceso a la justicia de los estratos 1 y 2, las personas de escasos recursos económicos acuden, previa cita, para consultar acerca del conflicto jurídico que poseen, el usuario es atendido por los practicantes y allí mediante la consultoría se le informa qué pasos puede adelantar para la solución de su conflicto. Si el trámite puede ser llevado por el Consultorio Jurídico el asunto es recibido dentro de la cita de consulta y a partir de ese momento se considera que el consultante es usuario. Ahora bien, ¿cómo es la relación pedagógica establecida entre profesor-estudiante-usuario en un Consultorio Jurídico? Para describir estas relaciones, que tienen un marco de actuación claramente señalado desde la ley, tomamos como ejemplo, el Consultorio Jurídico "Guillermo Peña Alzate" de la Universidad de Antioquia.

Las directrices señaladas por la dirección del Consultorio Jurídico que normalizan la actuación de los estudiantes, y sus relaciones con asesores (denominación dada a los profesores de práctica) y usuarios, se describen a continuación*:

a) En cuanto a los estudiantes, un practicante de Consultorio Jurídico deberá:

- Ser muy puntual al asistir a los turnos de consulta.
- Recibir solo los casos susceptibles de ser tramitados por el Consultorio. Teniendo en cuenta la competencia y la cuantía.
- Recordar que la atención de consulta es para todos los usuarios que lo requieran, pero su trámite solo para los estratos 1 y 2, y excepcionalmente el 3 con autorización de la dirección del Consultorio.
- Anotar la información de identificación del usuario, la cual debe contener dos números telefónicos, para su ulterior ubicación y su nombre completo.
- Atender al usuario con cortesía, pero recordándole que es él quien dirige la consulta. No se debe entretener en conversaciones impertinentes, pues perjudica al que sigue en turno de consulta.
- Preguntar a los monitores, asesores o a la dirección del Consultorio en caso de duda respecto de la consulta o de la inscripción del caso.

- No recomendar ningún abogado, es prohibición que genera sanciones disciplinarias de acuerdo al reglamento del Consultorio, mucho menos comprometerse a tramitarlo por fuera del mismo.
- No garantizar resultados procesales, es prohibición del estatuto profesional. Nunca un proceso es garantizable en resultados.
- No recibir dinero por ningún motivo, justificando en cada caso si debe hacerlo.

b) En lo atinente a la relación de los estudiantes con los usuarios, la actuación de los primeros se circunscribe a:

- Informar a los usuarios sobre los compromisos que adquieren frente al Consultorio Jurídico cuando se les recibe un asunto para trámite o concepto. Es deber del estudiante señalarle al usuario que el proceso es de él y que el compromiso del Consultorio es darle la asesoría jurídica necesaria, hacer y apoyar todos los trámites judiciales o administrativos necesarios.
- Informar al usuario que los gastos que se ocasionen por documentos, fotocopias, honorarios de perito, publicaciones, gastos en inspecciones judiciales, autenticaciones, entre otros, deben ser asumidos por él.
- Insistir ante el usuario en que el concepto, demanda o trámite se realiza por el Consultorio, con los datos y documentos que ellos aportan: si da información equivocada, parcializada,

* Caracterización realizada a partir de la experiencia docente en el Consultorio y del Reglamento de Práctica del Consultorio "Guillermo Peña Alzate" de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

incompleta o falsa, así será el concepto o demanda.

- Recordar a los usuarios que también ellos deben estar pendientes de los trámites, sobre todo, de los administrativos, donde siempre se inscribirá su dirección y nunca la del Consultorio.
- c) En cuanto a la relación asesor-estudiante:
- El reparto de procesos se hace más o menos cada dos o tres días; el practicante debe estar pendiente de este.
 - Luego del reparto y de la recepción del expediente el estudiante debe presentar en forma oportuna dentro de los seis días siguientes a la fecha de su asignación o reparto, el informe previo, el cual deberá contener: la fecha de asignación, fecha de entrega del informe, los nombres y apellidos completos del usuario, una relación de los hechos. En el informe previo deberá plasmar el resultado del análisis y del estudio del caso a la luz de la legislación, la doctrina y la jurisprudencia aplicables a este y ofrecerá una solución jurídica del asunto desde el punto de vista sustantivo y procesal.
 - El estudiante debe presentar al asesor posteriormente a la revisión del informe previo por parte de este, los respectivos proyectos de poder y de demanda si el asunto se puede tramitar judicialmente, o en caso contrario, un concepto escrito dirigido al usuario en donde se le indique cuál es la solución jurídica del caso.

Así las cosas, un examen crítico sobre la labor formativa en los Consultorios Jurídicos, nos lleva a reflexionar que si bien permite a los estudiantes el manejo de litigios en diferentes áreas del derecho y del quehacer del abogado litigante, estos se encuentran limitados a las materias tradicionales del saber jurídico y no se tiene la posibilidad de innovar en temas que impliquen la participación activa de las comunidades en la gestión de sus conflictos, en la defensa de los derechos individuales y en la reivindicación de los derechos de las colectividades (Londoño, 2003).

Se considera además, que los Consultorios Jurídicos, tal como están diseñados, no han respondido a la necesidad que les dio origen y que poco trabajan en la propuesta de soluciones eficaces a las problemáticas sociales, por cuanto su naturaleza y cuantías se encuentran limitadas a asuntos sin ninguna relevancia social. Como dice Gómez (1995), se debe impulsar la reforma a los Consultorios Jurídicos, órganos que deben estar destinados a ser los defensores del pueblo.

Igualmente puede plantearse que la enseñanza en los Consultorios es una actividad no planificada, asistemática, marginal en los planes de estudio, donde el estudiante está acostumbrado a ser un ente pasivo, cuya predisposición es limitarse a escuchar al profesor, tomar apuntes, y seguir sus directrices, igualmente, no se han planteado estrategias de formación para la interacción de los estudiantes con los usuarios, generalmente personas con pocos recursos económicos. No se ha reconocido la importancia de desarrollar en el Consultorio

Jurídico propuestas para que los usuarios y las comunidades en las cuales están insertos, se apropien del derecho y contribuir a la formación de comunidades más empoderadas.

Si bien el Consultorio Jurídico es un espacio curricular para la práctica solidaria de los estudiantes de último año de Derecho, no se ha pensado en esa relación dialógica del estudiante-usuario-comunidad (Duque *et al.*, 2012). La labor del estudiante de práctica no debe centrarse solo en cómo llevar un litigio ante un juzgado, debe trascenderse esa visión instrumental, y generarse propuestas que le permitan iniciar un diálogo con el usuario, con las problemáticas sentidas de la comunidad que tienen asuntos jurídicos para ser resueltos, en un papel más activo y comprometido del estudiante con la transformación social (Duque *et al.*, 2013a).

Así, el Consultorio Jurídico debe ser un espacio académico que estreche los vínculos entre la universidad y la comunidad en la que se insertan. Ello se traduce en la necesidad de pensar didácticamente la enseñanza jurídica, para que contribuya a una recharacterización del rol social del abogado desde su formación. A pesar de entender los Consultorios como una forma de enseñanza del derecho centrada en el litigio, es posible estructurarla a partir de las relaciones que se construyen entre el profesor, el estudiante y el usuario del Consultorio o la comunidad (Duque & González, 2009).

De esta manera, una mirada didáctica a la

educación jurídica en los Consultorios debe apuntar a dos aspectos: por un lado, formar al estudiante en competencias que permitan tener un panorama real y operativo de las instituciones jurídicas y de la eficacia de las normas. Y por otro lado, posibilitar en el educando aptitudes y actitudes para dialogar y popularizar el derecho, elementos importantes para una formación integral del futuro abogado. “La eficacia social de las interacciones entre un tipo de universidad y una sociedad depende del modo de articulación de los factores intelectuales y sociales, el desafío es salir del claustro y formar parte de la comunidad, escuchar e integrar a la universidad con la sociedad” (Kourilsky-Augeneven, 1997, p.260). Pero, ¿cómo generar estos procesos de diálogo entre los futuros profesionales y la comunidad? En este punto toma importancia el concepto de popularización de la ciencia y cómo esta podría articularse al derecho, en la medida que es un proceso que busca llevar los conocimientos científicos a cualquier público y a la comunidad en general.

-Conceptualización sobre la popularización del derecho

Existe una multiplicidad de acepciones que se utilizan como sinónimos para definir la popularización de la ciencia, no obstante, a pesar del uso indistinto en la literatura de los términos vulgarización, alfabetización, divulgación y apropiación, en esta investigación se asumió el concepto popularización, en primer lugar por ser el más cercano a una práctica basada en la comunicación reflexiva, es decir, en acciones más que de comunicar, de compartir y

dialogar. En segundo lugar, por su potencial crítico, al situar la reflexión sobre la popularización en diálogo con los planteamientos que sobre lo popular han hecho las pedagogías críticas latinoamericanas, y tercero porque ella todavía tiene un mayor reconocimiento en la región latinoamericana, a partir de la creación de la Red para la Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (Red-POP), con el fin de generar un diálogo sobre las experiencias y estudios relacionados con la popularización.

Se entiende la popularización de la ciencia como el uso de recursos y procesos técnicos para la comunicación de información científica para el público en general (Leitão & Albigli, 1997), aquí retomamos a Huergo (2001), quien señala que la popularización es un escenario en el que se construyen sentidos para transformar realidades que están estrechamente ligadas con la idea de diálogo, ya que es a través de él, que se construye el sentido de los conocimientos (p.8). Se rescata entonces la visión dialógica de saberes que implica la popularización de la ciencia.

Ahora bien, ¿qué entender por popularización del derecho? Se define la popularización del derecho como un proceso dialógico que se articula a partir de la relación entre instituciones formales –universidad– facultades de Derecho y la comunidad (usuarios) a través de un canal de difusión (Consultorio Jurídico) que posibilita la socialización de conocimientos jurídicos en función de intereses y expectativas sociales. En este sentido, se esta-

blece una conversación en un lenguaje común sobre lo jurídico, entre profesores-estudiantes y el público en general (usuarios-comunidad). Esta labor educativa tiene el propósito de ayudar a las personas a mejorar la relación con el entorno que los rodea, posibilitar conocimientos en áreas del derecho poco entendibles para los usuarios y abrir caminos de comprensión que logren transformar y empoderar las comunidades. La popularización del derecho, además se caracteriza por aportar al concepto de responsabilidad social en la universidad; ser un proceso dialógico donde es posible aprender a través de la conversación; articular tres aspectos fundamentales: los saberes jurídicos, los sujetos popularizadores y los usuarios-comunidad con su universo vocabular y la prealimentación y; renovar el concepto de extensión universitaria (Duque, González y Quintero, 2012).

Así, en la perspectiva de la popularización del derecho, la educación jurídica significa una formación que hace énfasis en la autorreflexión, retomando a Habermas (1971):

Ya no se trata solo de incorporar al poder de disposición de los hombres dedicados a la manipulación técnica de un saber preñado de consecuencias en la perspectiva práctica, sino también de recuperar dicho saber para el patrimonio lingüístico de la comunicación en la sociedad. Esta es la tarea de una formación académica, tarea que ha de ser asumida por una ciencia capaz de la autorreflexión. Solo si las ciencias

aprenden a reflexionar podrán recuperar la energía necesaria para la formación académica en un sentido acorde con la transformación social (p.348).

Precisamente, la transformación social y el empoderamiento en el contexto de la popularización del derecho, es el proceso selectivo consciente e intencionado que tiene como objetivo la igualación de oportunidades entre los actores sociales. El criterio central es el de concientización* de sectores sociales excluidos en actores, posibilitando una educación jurídica comprometida con la transformación social.

IV. CONCLUSIÓN

La popularización del derecho es ineludible para formar verdaderos ciudadanos conscientes de sus realidades y participativos en la solución de problemáticas sociales, capaces de integrarse activamente a un contexto en continuo cambio, que presenta niveles de injusticia y desigualdad sociales muy preocupantes sobre todo en las regiones más desfavorecidas y oprimidas del país (Duque et al., 2013a). En este sentido, señala Habermas (1994) “como participantes en discursos racionales, en negociaciones equitativas y honestas, los asociados bajo la ley deben ser capaces de examinar

si una norma impugnada obtiene o puede obtener el acuerdo de los posibles afectados por ella, pero debe existir una conexión interna entre la soberanía popular y el derecho” (p.113).

Así, toma relevancia una propuesta en la educación jurídica que involucre la popularización del derecho, ya que puede ser una vía, para acercarnos a ciudadanos que han alcanzado un grado de autonomía que les permite buscar una forma justa de resolver sus conflictos. En este orden de ideas, es importante resaltar la necesidad de una ciudadanía que promueva el cumplimiento de sus derechos, que vaya desterrando las conductas pasivas o simplemente expectantes acerca de si los derechos están meramente formulados o por el contrario están –como debe ser– plenamente vigentes. Esta participación activa de la comunidad será la garantía cierta de que estos se ejerciten tal como están legislados, evitando que se produzca ese sentimiento escéptico y generalizado según el cual una cosa es la Constitución Nacional, las leyes y otra la realidad (Ruiz, 2008, p.117).

De esta manera, uno de los retos en la construcción de nuevas perspectivas respecto del derecho consiste en posibilitar estrategias que contribuyan a situar a la comunidad destinataria de las normas como individuos activos que pueden transformar su realidad a través de instrumentos que da el derecho a todos. Así las cosas, partiendo de la necesidad de traducir el lenguaje jurídico a un lenguaje común o cotidiano para que pueda ser comprendido

* La concientización según Freire (1973), es la mirada más crítica posible de la realidad, comprende tres fases: la mágica, la ingenua y la crítica. En cada una de ellas el hombre o mujer define sus problemas, luego reflexiona sobre las causas y, finalmente, actúa; es decir, cumple con las tareas concretas que supone la realización de los objetivos liberadores y de toma de conciencia (pp.13-14).

por la comunidad, es importante la formación de abogados que respondan al encargo social, para hacer del derecho un instrumento de justicia y de convivencia pacífica.

Valga anotar que la popularización del derecho, responde a uno de los desafíos de la investigación que tuvo que ver con la construcción de nuevas perspectivas sobre la educación jurídica, y que consistió en pensar el derecho como un saber que no se transmite en la medida que se está construyendo y que podemos transformar también, de ahí que el acto educativo en una facultad de Derecho no debe consistir solo en transmisión de conocimientos, debe ser también el goce de la construcción de un mundo común posible a partir del diálogo que puede crearse entre profesores-estudiantes y comunidad, porque esta última no es ajena a lo jurídico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1993). *La escuela en la vida: didáctica*. Tercera edición. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bergoglio, M. I. (2003). *Las facultades de derecho argentinas: Entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio*. Paper presented at the Seminario Educación Jurídica, Itapaiva, Brasil.
- Blankenburg, E. & Schultz, U. (1988). German advocates: A highly regulated profession. In R. Abel & P. S. C. Lewis (Eds.), *Lawyers in society: The civil law world*. Berkeley: University of California.
- Bobbio, N. (1991). *El positivismo jurídico*. Madrid: Debate.
- Böhmer, M. (2003). Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula. *Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 1, 13-34.
- Carbonneau, T. (1980). The French legal studies curriculum: Its history and relevance as a model for reform. *McGill Law Journal*, 25, 445.
- Cossio, J. (2000). La cultura jurídica latinoamericana en el siglo XX. *Revista Jurídica de la Escuela Libre de Derecho de Puebla*, 2.
- Courtis, C. (2003). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- Damaška, M. (1968). A continental lawyer in an American law school: Trials and tribulations of adjustment. *University of Pennsylvania Law Review*, 116, 1363-1375.
- Dezalay, Y. & Garth, B. (2002). *Global Prescriptions. The Production, Exportation and Importation of a New Legal Orthodoxy*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Duque, S. & Quintero, M. (2013). *La popularización del derecho a la seguridad social en entornos rurales: el caso en el municipio de Nariño, Antioquia, Colombia*. Encuentro de Geógrafos de América Latina.

- Duque, S., Quintero, M. & Duque, D. (2013a). *El aporte de las prácticas académicas en la educación superior a la educación para la ciudadanía. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Duque, S., González, E. & Quintero, M. (2012). La popularización del derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social. *Estudios de Derecho*, LXIX(154), 641-652.
- Duque, S. & González, E. (2009). De la memorización y aplicación de la norma a la popularización del derecho en la educación jurídica clínica: un reto para la didáctica universitaria. *Unipluriversidad*, 9(1), 1-11.
- Fix-Fierro, H. & López-Ayllon, S. (2003). *La educación jurídica en México: Un panorama general*. Paper presentado en el Seminario de Educación Jurídica, Itaipava, Brasil.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Friedman, L. (1985). *A History of American Law*. Georgia: Touchtone Book, Simon & Shuster.
- Gómez, L. (1995). *La importancia de los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Uninorte.
- González, E. (2006). Los Modelos Pedagógicos, las estrategias didácticas y los enfoques curriculares. *Revista Cintex*. Instituto Tecnológico Pascual Bravo.
- González, E. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 18, 125-143.
- González, E. & Díaz, D. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 1, 83-93.
- Habermas, J. (1994). Human Rights and Popular Sovereignty: The liberal and Republican Versions. *Ratio Juris*, 7, 1-13.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Hawkins-Leon, C. (1998). The socratic method-problem method dichotomy: The debate over teaching method continues. *Brigham Young University Education and Law Journal* (Spring), 1-18.

- Huergo, J. (2001). *El sentido político de la comunicación comunitaria. Comunicación comunitaria y participación ciudadana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Kelsen, H. (1994). *Teoría pura del derecho*. México: UNAM.
- Kourilsky-Augeneven, C. (1997). Socialización jurídica et identité du sujet. *Droit et Société*, 19, 259-275.
- Leitão, P. & Albagli, S. (1997). La popularización de la ciencia y la tecnología: una revisión de la literatura. En *La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, B. (2003). Las clínicas jurídicas de interés público en Colombia. Retos y posibilidades de una naciente experiencia. *Clínicas de interés público y enseñanza del derecho*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Montero, M. (2005). *El discurso de la crisis de la profesión legal en Chile: Consideraciones analíticas*.
- Montoya, Y. (2009). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. *El otro derecho*, Ilsa, 29-42.
- Olgiati, V. & Pocar, V. (1988). The Italian legal profession: An institutional dilemma. In R. L. Abel & P. S. C. Lewis (Eds.), *Lawyers in society: The civil law world* (Vol. 2). Berkeley: University of California.
- Peña, C. (2006). *Characteristics and challenges of Latin American legal education*. Paper presented at the conference of international legal educators, Florence, Italy.
- Pérez-Perdomo, R. (2006). *La formación jurídica en América Latina, tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, C. (2000). El regreso de los programas de derecho y desarrollo. *Quo vadis, Justitia*. Nuevos Rumbos en la Administración de Justicia. *El Otro Derecho*, (25).
- Ruiz, A. (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sheppard, S. (1997). Casebooks, Commentaries, and Curmudgeons. Introductory History of Law in the Lecture Hall. *Iowa Law Review*, 82, 547-644.
- Vera, E. (1993). *Crisis de la cultura y la educación como proyecto de identificación cultural*. La Habana: Congreso de Pedagogía.

Viladás, C. (1988). The legal profession in Spain: An understudied but booming occupation. In R. L. Abel & P. S. C. Lewis (Eds.), *Lawyers in society: The civil law world* (pp. 369-379). Berkeley: University of California Press.

Watson, A. (1974). *Legal Transplants: An Approach to Comparative Law*. Edinburgh: Scottish Academic Press.