

Los consultorios jurídicos y la popularización del derecho¹

Sandra Patricia Duque Quintero

Candidata a Doctora en Educación; Magíster en Derecho;
Especialista en Gestión ambiental y Abogada de la Universidad de Antioquia;
Profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas – Universidad de Antioquia.
Medellín [Colombia]
sanduque@derecho.udea.edu.co

Elvia Maria González

Doctora en Ciencias Pedagógicas – Universidad de la Habana;
Magíster en educación; Especialista en Literatura
y Licenciada en Educación: Español y Literatura;
Profesora vinculada a la Facultad
de Educación – Universidad de Antioquia.
Medellín [Colombia]
egonzal@ayura.udea.edu.co

Este artículo de investigación desarrolla el concepto de popularización de la ciencia y como la misma debe articularse en un contexto multidisciplinario e interdisciplinario. Igualmente se describe que las relaciones de la ciencia con el medio, trazan la necesidad de preguntarnos sobre la popularización y sus alcances y sobre como al interior de la universidad se pueden potencializar estos procesos de divulgación del conocimiento en todas las áreas del saber, en la cual el derecho como una de las principales ciencias sociales, no debe estar ausente. En este sentido se expone la educación jurídica clínica como un espacio curricular en la formación del abogado que posibilitaría la popularización del derecho y la didáctica como una herramienta teórica y práctica que posibilitaría este proceso.

Palabras-clave: Ciencia jurídica. Didáctica. Educación jurídica clínica. Popularización.

1 La popularización de la ciencia

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

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

El segundo gran modelo se desprende de las reflexiones generadas a partir de la discusión crítica al modelo tradicional de popularización, pero también de reflexiones que vienen desde otros campos: la política, la educación, las ciencias sociales y de experiencias específicas como la evaluación participativa de tecnologías. Estos enfoques, se pueden denominar bajo el nombre genérico de modelo democrático, se diferencia del modelo déficit en algunos aspectos básicos: sus objetivos, su concepción de ciencia, de científico, de público y del tipo de comunicación que privilegian. Una de las más importantes diferencias que se encuentra entre el modelo democrático y el modelo de déficit, es que la idea de ciencia que subyace a estos enfoques se complejiza: lejos de considerarla como un campo de conocimiento certero y seguro, se la concibe dentro de una dimensión cultural más amplia en la que convive con otro tipo de conocimientos distintos pero igualmente importantes. El conocimiento científico es asumido como un conocimiento parcial, provisional y que en ocasiones puede generar riesgos para el medio ambiente y para los grupos sociales, lo que sin embargo no disminuye su importancia para la comprensión y resolución de los problemas en la vida social de los seres humanos (JACOBI; SCHIELE, 1988).

Como objetivos principales para la popularización se propone lograr la participación activa de todos los sectores en la resolución de problemas sociales (ambientales, de salud, de desarrollo, etc.) y propender por una resolución dialogada a los conflictos que involucren el conocimiento científico y tecnológico. El énfasis ya no está puesto sobre los problemas de cómo “traducir” un conocimiento científico para que sea accesible a públicos amplios. El énfasis se pone en el individuo o los individuos que requieren un conocimiento científico, en el para qué se requiere este conocimiento y en cómo este conocimiento se relaciona con otros conocimientos y experticias que ya poseen. El público es reconocido como poseedor de la capacidad no sólo de tomar decisiones sobre la base de la información científica, sino también como sujetos con conocimientos que son importantes para los procesos de toma de decisiones. El enfoque reevaluará el papel del “experto” y planteará la

necesidad de inducir procesos en los que el público participe políticamente en la toma de decisiones en ciencia y tecnología en igualdad de condiciones con los científicos (MEADWOS, 1997, p. 38). Desde este modelo, las investigaciones sobre la relación entre ciencia y el público desde el contexto de la popularización, enfatizan en investigaciones interdisciplinarias, que involucren a las ciencias sociales, y se dirigen fundamentalmente a dar cuenta de las relaciones que se establecen entre ciencia, tecnología y la sociedad. El modelo democrático puede entenderse como respuesta a cambios estructurales de la sociedad democrática a finales del siglo XX, dentro del contexto de la globalización (DURANT, 1999).

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

Esta situación plantea la necesidad de que la cultura científica que se requiere en el futuro ya no puede circunscribirse exclusivamente al terreno de las denominadas ciencias naturales, exactas o duras, la imagen del mundo que la ciencia ha construido sólo puede ser recreada por medio de la confluencia de las diversas ramas del conocimiento, no debe escapar de una visión global, la sociedad al tener acceso al conocimiento de problemas naturales y sociales lograrán tener una visión más real del mundo. Por ello, se requiere que en la popularización del conocimiento se articule a las disciplinas sociales y se realice en un contexto multidisciplinario e interdisciplinario. Por lo tanto, lejos de tratar con conceptos estáticos, nos encontramos con un sistema en constante cambio, los retos y nuevas vi-

siones que se plantean sobre la ciencia y la tecnología, el desarrollo social, las relaciones con el medio, trazan la necesidad de preguntarnos sobre la popularización y sus alcances y sobre como al interior de la universidad se pueden potencializar estos procesos de divulgación del conocimiento en todas las áreas del saber, en la cual el derecho como una de las principales ciencias sociales, no debe estar ausente.

En este sentido es importante preguntarse por la popularización del derecho en un espacio curricular específico como lo es la educación jurídica clínica. Sin embargo, antes es pertinente desarrollar conceptualmente que es el derecho y cual ha sido el objeto central en la enseñanza del mismo y en igual medida, como la educación jurídica clínica, posibilitaría la apropiación social del derecho.

2 La ciencia jurídica

Según Kuhn, una ciencia es un cuerpo teórico, un modelo, un paradigma, construido sobre una serie de supuestos epistemológicos, que permiten explicar un conjunto de fenómenos, y que descartan otros por no considerarlos relevantes según los supuestos de donde se parte (KUHN, 1971, p. 19).

Partiendo de que el Derecho al igual que la Ciencia se basan en la aplicación de métodos y conocimientos científicos que conducen a la generación de conocimiento objetivo, en forma de predicciones concretas y comprobables, que pueden ser formuladas, razonadas y estructurada en forma leyes, tesis y principios generales, es considerada una de las más importante ciencias sociales, ciencias que al decir de Kelsen: “Son tan ciencias como las llamadas exactas, solo que las sociales son ciencias del deber ser, en tanto que las ciencias exactas son ciencias causales.”

Es importe anotar sin embargo que, existen dos concepciones del derecho como ciencia, que parten de supuestos epistemológicos diametral-

mente opuestos: Las concepciones idealistas y las sociológicas del derecho, o el derecho como ciencia formal o como ciencia fáctica, según la terminología de Bunge. Desde el punto de vista formal, ambas concepciones conciben el derecho como el conjunto de normas que regulan las relaciones sociales de una nación, expedidas por quien tiene competencia para ello, y siguiendo los procedimientos previamente establecidos, las cuales gozan del respaldo coercitivo del Estado.

Sin embargo, en las concepciones idealistas las normas son postulados abstractos, que se deducen de principios universales y eternos, o son expresión de la voluntad racional de quien las formula. Su validez depende de su congruencia lógica con los postulados de jerarquía superior, y su contenido se determina interpretándolas al interior del ordenamiento jurídico mismo. Por otro lado, en las concepciones sociológicas, el derecho es un instrumento de gobierno encaminado a lograr los fines políticos que se propone un Estado en un momento histórico determinado, fines y medios que se determinan por inducción a partir de la realidad empírica. Su validez material se establece por la correspondencia de los fines con las necesidades sociales, y su eficacia por su suficiencia y adecuación para alcanzarlos. Su contenido se establece con base en el análisis de la problemática que en cada caso pretende resolver.

Radbruch (1955), caracteriza los dos tipos de saberes jurídicos (las concepciones idealista y sociológica), en una contraposición que es siempre la misma: la que se da entre el formalismo y el finalismo. Para este autor, la tendencia formalista parte de una norma jurídica formulada, que es casi siempre un texto legislativo. Por otro lado, la tendencia finalista parte de la realidad, de los fines y necesidades de la vida social, espiritual y moral, considerados como valiosos. (RADBRUCH, 1955).

Esta concepción idealista, y específicamente la del positivismo jurídico, ha incidido sobre las características que comporta la manera en que tradicionalmente se ha efectuado la formación y la práctica jurídica en las facultades de derecho, al reproducir la imagen de que este es un cúmulo de

respuestas más o menos aisladas, a problemas muy particulares. En este sentido Gordon (2000) manifiesta que desde el siglo XIX, existen dos características que no permiten un ejercicio dialéctico en las facultades de derecho, las cuales reducen su enseñanza al aprendizaje de conceptos abstractos y a la memorización de las leyes positivas. Todo esto se traduce en un Modelo Pedagógico Transmisionista en donde el profesor se limita a ser un mediador entre el pasado de la cultura de la humanidad y el presente de la formación de las nuevas generaciones de abogados un país. Dicha mediación se realiza a través de la exposición verbal, de la transmisión de la información unidireccionalmente, donde sólo el docente posee el saber y sus estudiantes no son interlocutores posibles con la cultura para provocar procesos comunicativos que generen acciones en el mundo de la vida. (GONZÁLEZ, 1998).

En cuanto a las corrientes sociológicas, los hechos han servido a los autores pertenecientes a la corriente del realismo jurídico para fundar -sobre las enseñanzas de la “libre investigación científica” de François Géný, la “ofensiva sociologista” de Eugen Ehrlich, y de las escuelas del “derecho libre” y de la “jurisprudencia de intereses” que incluye a autores como Philipp Heck (Gnaeus Flavius) Hermann Kantorowics, Ernst Fuchs y otros más – una concepción del derecho diferente – que ha incidido igualmente e la manera como se enseña el derecho, ya que se señala que

[...] los estudiantes requieren la comprensión de significados, interacción con los contenidos y una relación con conocimientos previos, los profesores deben tener pautas para que se desarrollen los contenidos mínimos de los programas evitando el enciclopedismo, la fragmentación de conocimientos, el aprendizaje memorístico, buscando dar a través de la selección de contenidos una visión total de la asignatura y la posibilidad de confrontar el ideal con los hechos. Esto se traduce en un proceso de enseñanza-aprendizaje a la luz del Modelo Pedagógico Social, en donde

las estrategias didácticas se construyen a partir de las necesidades sociales contextualizadas, respondiendo a los problemas específicos de la comunidad que busca liberarse de la dominación y de la transculturación que la escuela ha posibilitado al servir como un aparato ideológico del estado. El objetivo, entonces, es la “contribución del mundo de la escuela a la transformación del mundo social”. (GONZÁLEZ, 1998).

De esta manera, al sintetizar estas dos posturas científicas sobre el derecho y como inciden en la enseñanza del mismo, aparece la educación jurídica clínica como el acceso de los estudiantes de Derecho a la práctica, de manera que, al mismo tiempo que se refuerzan sus enseñanzas teóricas sobre la normatividad, adquieren las capacidades profesionales necesarias en la práctica litigiosa, de negociación o de técnica legislativa, bajo la supervisión de profesores que ejerzan esas tareas junto a su actividad académica. En este sentido, los estudiantes de derecho, toman de la realidad, elementos esenciales para desarrollar su conocimiento, el cual se devuelve a la sociedad a través de acciones jurídicas concretas que buscan solucionar problemas de la comunidad donde está inmersa.

3 La educación jurídica clínica en la formación de abogados

El concepto de Clínica Jurídica fue discutido por primera vez a principio del siglo XX por dos profesores de derecho que lo postulaban como una variante del modelo de Clínicas Médicas. Ellos fueron el profesor ruso Alexander I. Lyublinsky, que en 1901 lo presenta en un artículo *About Legal Clinics*² y el profesor estadounidense William Rowe en su artículo *Legal Clinics and Better Trained Lawyers A Necessity* en 1917³. Ambos profesores postulan el concepto de “Clínica Jurídica” asociándolo a la tra-

dición de la profesión médica que permite a los estudiantes de medicina entrenamiento en Clínicas en funcionamiento mediante la asistencia a pacientes reales y bajo la supervisión de médicos experimentados. De esta manera, la Clínica Jurídica sería un espacio que permitiría el contacto del estudiante de derecho con el mundo real, con personas de la comunidad y sus casos concretos. Fue sin embargo en la década del 1930 cuando surge la propuesta de un modelo educativo en los estudios jurídicos basado en la conexión con la realidad social y jurídica, impulsado por Jerome Frank⁴ (ABRAMOVICH, 1999, p. 62). En sus primeros tiempos, muchas de las clínicas funcionaron como laboratorios de aprendizaje jurídico que hacían las veces de oficinas de asistencia jurídica gratuita para la comunidad en la que trabajaban. Esta tarea se llevaba adelante brindando asistencia legal a los sectores más pobres de esas comunidades. Es sobre todo a partir de los años 1960 cuando las clínicas van a empezar a desarrollarse. En esta década el concepto de Educación Jurídica Clínica se abre camino a gran escala en las universidades estadounidenses ya que los estudiantes de derecho reclamaban una educación jurídica “relevante”, una que les diera la oportunidad de aprender como manejar las necesidades legales de los pobres en las comunidades en las cuales ellos estaban estudiando derecho, y que les diera mas entrenamiento en la práctica.

En los ochenta se refuerza la formulación teórica de las clínicas jurídicas, cuando conocen su mayor desarrollo y apogeo con la influyente publicación de *The Lawyering Process*, que modificará ligeramente su concepto, vinculando el proceso de formación del jurista con el compromiso con causas sociales o de interés público, intentando potenciar la conformación de una sensibilidad social del futuro jurista al mismo tiempo que se fortalece su adhesión a los valores de cierta deontología profesional. (BELLOW; MOULTON, 1981). Este desarrollo teórico se perfecciona y alcanza un alto nivel en los 1990, con la publicación del Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica de 1991, y con el Informe de la Bar Association de 1992 *Legal Education and Profesional*

Development: an Educational Continuum, también conocido como el *Informe Macrate (MacCrate Report)*.

Es importante anotar que las Facultades de Derecho Colombianas tienen unas prácticas de enseñanza basadas en el modelo tradicional y que la confrontación de la norma abstracta con la realidad, se consolida en las clínicas jurídicas que en Colombia adopta el nombre de Consultorios Jurídicos, los cuales fueron creados mediante el Decreto 196 de 1971 (Artículo 30) y reglamentados desde los años setenta, principalmente por el Decreto 765 de 1977, la Ley 23 de 1991 sobre creación de Centros de Conciliación en los Consultorios jurídicos y Ley 583 de 2000. De esta manera, las clínicas jurídicas-Consultorios Jurídicos para Colombia – por disposición normativa, funcionan como una práctica en la que los estudiantes representan clientes reales de escasos recursos económicos en funciones propias de los abogados como la asesoría o la asistencia ante el sistema judicial, en litigios que por su cuantía la ley permite que sean desempeñados por estudiantes de derecho de último año. (LONDOÑO, 2006).

Pero, si bien el consultorio jurídico permiten a los estudiantes el manejo de casos en varias áreas del derecho (civil, penal y laboral) y el conocimiento del que hacer del abogado litigante, los críticos de ésta figura advierten algunas limitaciones en esta modalidad de clínica, dado que la misma no puede pensarse solo como el estudio de casos concretos, ya que esta implica una relación mucho más compleja entre la teoría y la vida real. A pesar de entender la educación jurídica clínica como una forma de enseñanza-aprendizaje del derecho centrada en el proceso norma-caso concreto o real, es el momento abordarla también, en su dimensión ética-estética, reivindicando la dimensión humana, es decir, lo concerniente con las relaciones que se construyen entre el profesor, el estudiante y el usuario del consultorio.

Así las cosas, las clínicas jurídicas, denominadas como se anotó anteriormente “consultorios jurídicos” en Colombia, deben ser una actividad académica que por un lado sea una innovadora alternativa para la ense-

ñanza de derecho y por otro una práctica que estreche los vínculos entre la academia y la comunidad en la que estas se insertan. Ello se traduce en la necesidad de pensar otras formas en este proceso docente educativo que contribuya a una recaracterización del rol social del abogado desde su formación. Para esto es necesario percibir al estudiante de una manera adecuada, en términos de Bruner representarlo como “pensador”, o sea un estudiante con razonamiento propio, en un clima “donde” “[...] las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica” (BRUNER, 1997, 75).

En este sentido, es indispensable un proceso docente en la educación jurídica clínica, de cuestionamiento permanente, que promueva la innovación (BOURDIEU; GROSS, 1990) y la circulación de saber no solo entre profesores y estudiantes, sino que en un caso tan especial como el de las clínicas jurídicas, se extienda a la comunidad en general, a los usuarios del consultorio jurídico. La práctica de la abogacía “[...] no es una actividad meramente bibliográfica o de especulación teórica, sino que se informa de problemas reales, de personas de carne y hueso y requiere la interacción con diversos actores e instituciones” (ABRAMOVICH, 1999, p. 23). Desde estos postulados el sentido principal de la educación jurídica clínica, debería ser enseñar a los estudiantes a convertirse en abogados comprometidos con el encargo social, es decir, “[...] con las necesidades crecientes de la colectividad humana y con ello propiciar su desarrollo cultural” (GONZÁLEZ, 1996, p. 38) Y no se puede olvidar que el medio social marca al proceso docente en la educación superior, por los requerimientos que plantean las direcciones del desarrollo de la sociedad, de lo que se deriva la preparación del estudiante en los planos laboral e investigativo para resolver los problemas y transformar la sociedad. Concebir una educación para la vida exige la relación escuela-sociedad, desde el conocimiento de las características, problemas y demandas de esta última. (ÁLVAREZ, 1999, p. 78).

Sin embargo, son actuales las palabras de Carlos Cossio cuando decía

Todas nuestras facultades de derecho han acentuado su divorcio con la realidad social y con los problemas de su transformación. Ningún claustro en ellas ha afrontado un replanteo de lo que hoy concierne a la función social de una escuela de abogacía. Así, quienes desde 1930 a 1960 han llegado a la justicia, a las asesorías del Estado o a la profesión de abogado, son hombres que salieron de su facultad con un diploma habilitante, pero sin conciencia – y por lo tanto también sin responsabilidad- acerca de este hecho decisivo que el derecho solo existe bajo la modalidad de estar siempre llegando a ser, y que eso que el derecho fuere, en alguna medida depende de lo que le haga ser quien actúa en su actualización. (COSSIO, 1962, p. 259).

En este orden de ideas, la incorporación de las clínicas jurídicas en los planes de estudio de las facultades de derecho, debe apuntar a dos posibilidades: Por una parte dar una visión real y operativa de las instituciones jurídicas (eficacia social de la norma) y por la otra desarrollar en el estudiante la capacidad para comunicar socialmente el derecho, elemento importante para su formación profesional. La eficacia social de las interacciones entre un tipo de universidad y una sociedad depende del modo de articulación de los factores intelectuales y sociales, el desafío es salir del claustro y formar parte de la comunidad, escuchar e integrar a la universidad con la sociedad e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, no solo con el futuro sino también con el presente (KOURILSKY-AUGENEVEN, 1997). La propuesta es, entonces, pensar la educación jurídica clínica, más allá de un lugar donde se llevan a cabo procesos litigiosos por parte de los estudiantes de derecho en formación guiados por un profesor, es decir, como un espacio curricular que posibilita la popularización del derecho y una verdadera circulación del conocimiento entre profesor-estudiante-usuarios (comunidad).

Pero ¿cómo a través de la educación jurídica clínica es posible la popularización del derecho? En este sentido, es importante anotar en el interior de la formación universitaria, se desarrollan estrategias didácticas, como vías para resolver un problema, conectando una educación desde y para la vida y en este sentido, es fundamental pensar en una estrategia didáctica para la educación jurídica clínica que permita la popularización del derecho. Es decir, “[...] aquel proceso planeado y coordinado a partir de un campo específico disciplinar {el derecho}, que posibilite el desarrollo de algún fin previamente determinado {la apropiación social del saber jurídico por parte de los usuarios del consultorio jurídico}” (CARVAJAL, 2002, p. 46). Desde este punto, la estrategia didáctica “[...] permite desarrollar destrezas útiles para abordar la resolución de problemas con mayor confianza, es decir, consiste en organizar y formular un plan que decida las acciones a emprender para alcanzar un objetivo [...]” (GONZÁLEZ y otros, 2002, p. 23).

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

En este orden de ideas, la didáctica se configura en una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ya que

La práctica histórico social ha demostrado que la formación de las nuevas generaciones, de acuerdo con las aspiraciones de la sociedad se produce, en el proceso docente educativo, que puede ser estudiado por varias ciencias, pero hay una que lo hace atendiendo al encargo social, es decir a la preparación del hombre para la vida, esto es la Didáctica General. (ÁLVAREZ, 2000, p. 15, subrayado nuestro).

La didáctica

[...] necesita *traducir* el discurso bien sea científico, técnico, tecnológico o artístico, sobre los cuales están diseñados los currículos para educar las nuevas generaciones. [...] Fundamentada en el proceso hermenéutico, [la didáctica] posibilita la traducción del saber sabio al saber por enseñar. (GONZÁLEZ AGUDELO, 2006, p. 95).

En el caso de estudio, es decir la popularización del derecho, permite establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico, es decir la articulación de los fundamentos conceptuales de la popularización del conocimiento y la intervención práctica, esto es la aplicación de la estrategia didáctica en la educación jurídica clínica. Este último aspecto, el concepto de estrategia, le “[...] añade a la didáctica la manera como queremos llevar a la práctica concreta el proceso de la enseñanza-aprendizaje.” (GONZÁLEZ y otros, 2002, p. 21); en otras palabras es la operacionalización del proceso docente educativo, de manera que una estrategia debe tener claro las metas previstas y los procedimientos para facilitar el proceso de aprendizaje en los discentes.

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

En este orden de ideas, una estrategia didáctica en la educación jurídica clínica, debe permitir al estudiante de derecho apropiarse tanto de los discurso de la ciencia jurídica, como poner en práctica las funciones que socialmente debe cumplir el saber jurídico, al permitir que el cono-

cimiento se popularice y sea comprendido por la comunidad. Comunicar socialmente el derecho, nace en el momento en que el hecho jurídico deja de estar reservado exclusivamente a los miembros de la comunidad jurídica, buscando superar la ficción que establece que la ley se reputa conocida por todos.

Partiendo de la necesidad de la apropiación social del derecho por los usuarios de las clínicas jurídicas, es posible pensar en estrategias didácticas que se caractericen por el protagonismo, la intervención social, la crítica, la solución de problemas y la circulación del saber jurídico, como vías para una formación más integral y comprometida, individual y socialmente, para formar futuros abogados en condiciones de reflexionar desde la práctica de su disciplina, sobre el saber adquirido para aplicarlo a situaciones reales que respondan al encargo social, es hacer del derecho un instrumento de justicia y de convivencia pacífica.

The legal lawyers's offices and the popularization of the right

▼ This research paper develops the concept of popularization of science and how it should be articulated in a multidisciplinary and interdisciplinary context. The relationship of science with the environment, the need to trace the popularization and ask about its scope and how the interior of the university can potentiate these processes of dissemination of knowledge in all areas of acquaintance, in which the law as a leading social science should not be absent. In this sense reflects the clinical legal education as a curriculum in the training of lawyers that would popularize the law and teaching as a theoretical and practical tool to enable this process.

Key words: Clinical legal education. Legal science. Popularization. Teaching.

Notas

- 1 Este artículo hace parte de la investigación “Desde la popularización del conocimiento en la educación jurídica clínica, hacia la apropiación social del derecho, el caso en el consultorio jurídico de Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia”. La investigación marco busca traducir los modelos de popularización del conocimiento en una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje en la educación jurídica clínica. La investigación constituye la tesis doctoral para optar al título de Doctor en Educación (Línea de investigación Didáctica Universitaria).
- 2 Lyublinsky, 1901, 175-181.
- 3 Rowe, 1917, 591.
- 4 Frank, 1933. p. 907-923. Vid. Frank, 1957, p. 67 y ss.

Referências

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

ALBORNOZ, M. La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único. *Revista Redes*, v. IV, n. 10, p. 95-115, 1997.

ALVAREZ DE ZAYAS, C. *Didáctica de la educación superior*. Lambayeque, Perú: Edición FACHSE/UNPRG, 2000.

_____. *La escuela en la vida: didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

COSSIO, C. *Teoría y práctica del derecho, en Argentina 1930 a 1960*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1962.

BELLOW, G.; MOULTON, B. Law school careers and professional socialization. *Harvard Education Rev.*, n. 352, p. 352 y ss, 1981.

BOURDIEU, P.; GROSS, F. Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Madrid, MEC. *Revista de Educación*. n. 292, 1990.

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

BUNGE, M. *La ciencia. Su método y su filosofía*. Mexico: Ediciones Nueva Imagen, 2003.

DURANT, J. Participatory technology assessment and the democratic model of the public understanding of science. UK, Beech Tree Publishing, *Science and Public Policy*, v. 26, n. 5, p. 313 -319, oct. 1999.

ESQUIVEL LARRONDE, J. E. (Coord.). *La universidad hoy y mañana: Perspectivas Latinoamericanas*. México: Anuies-UNAM, 1995.

FISHER, F. Technological deliberation in a democratic society: the case for participatory inquiry. *Science and Public Policy*, v. 26, n. 5, p. 294–302, oct. 1999.

GONZÁLEZ AGUDELO, E. M.. Una visión holística de la pedagogía contemporánea. *Revista Cuadernos Pedagógicos*. Medellín, n. 12, p. 41 a 59, 1998.

_____. La Pedagogía: entre la modernidad y la posmodernidad. Universidad de Medellín, *Revista Avanzada*, n. 4, 1998.

_____. Los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y los enfoques curriculares. Instituto Tecnológico Pascual Bravo, *Revista Cintex*. n. 7, 1998.

JACOBI, D.; SCHIELE, B. *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*. Seyssel: Champ Vallon, 1988.

FRANK, J. Why not a clinical lawyer-school? U. Pa., *Law Review*, n. 81, p. 907-923, 1933.

_____. *La influencia del Derecho continental en el Common Law* (trad. Jose Puig), Barcelona: Bosch, 1957. p. 67 y ss.

JONG, M. de; MENTZEL, M. Policy and science: option for democratisation in European countries. *Science and Public Policy*, v. 28, n. 6, p. 403 - 412, dic. 2001.

KOURILSKY-AUGENEVEN, C. Socialisation juridique et identité du sujet. *Droit et Société*, n. 19, p. 259-275, 1991.

KUNH, T. La estructura de la revolución científica. En: ANGEL, J. G. y otros. *Metodología y técnica de la investigación socio jurídica*. 3. ed. Mexico: FCE, 2005, p. 29.

LEITÃO P.; ALBAGLI, S. La popularización de la ciencia y la tecnología: una revisión de la literatura. En: MARTÍNEZ, E.; FLORES, J. (Comp.). *La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 456.

LONDOÑO, B. *Las clínicas jurídicas de interés público en Colombia. Retos y posibilidades de una naciente experiencia*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín, 2006.

LYUBLINSKY, A. About legal clinics. *Journal of Ministry of Justice* (Russia), p.175-181, Jan. 1901.

MEADOWS, J. El proceso de la popularización de la ciencia y la tecnología: un bosquejo histórico. En: MARTÍNEZ, E.; FLORES, J. (Comp.). *La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 38-45.

RADBRUCH, G. *Introducción a la filosofía del derecho*. Mexico: FCE, 1955. p. 96 y ss.

ROWE, W. Legal clinics and better trained lawyers. A necessity. *Law Review*, 11 Gz , p. 591, 1917.

▼ recebido em jul. 2008 / aprovado em ago. 2008

Para referenciar este texto:

QUINTERO, S. P. D.; GONZÁLEZ, E. M. Los consultorios jurídicos y la popularización del derecho. *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 341-358, jul./dez. 2008.