



COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Vásquez, J. E. y Cardona, E. (2022). Re-pensando la clínica jurídica de la Universidad Católica Luis Amigó a partir de la formación basada en competencias. *Jurídicas*, 19(1), 75-93. <https://doi.org/10.17151/jurid.2022.19.1.5>

Recibido el 10 de marzo de 2021
Aprobado el 20 de octubre de 2021

Re-pensando la clínica jurídica de la Universidad Católica Luis Amigó a partir de la formación basada en competencias

JORGE EDUARDO VÁSQUEZ-SANTAMARÍA*
ELVIGIA CARDONA-ZULETA**

RESUMEN

Este artículo se concentra en la pregunta: ¿por qué la Enseñanza-Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) que transitó de modelo a enfoque pedagógico responde a la formación basada en competencias empleada en la Universidad Católica Luis Amigó? Para esto, acoge la recuperación de las tradiciones y constructos sobre las cuales se han trabajado el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir dentro del Programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó. Metodológicamente se parte del diseño cualitativo, el estudio de caso y la técnica de revisión documental con análisis desde la triangulación con los documentos institucionales que registran la experiencia de la CJ en la universidad. Se evidencia una distancia entre el modelo declarado con el modelo ejecutado en el programa de derecho, para finalizar con la reflexión de los elementos para la comprensión de la EACD como enfoque pedagógico que responde a la formación basada en competencias.

PALABRAS CLAVE: Método de aprendizaje, aprendizaje mediante la praxis, método de enseñanza, enseñanza jurídica, clínica jurídica, enfoque pedagógico.

*Abogado y Magíster en Derecho de la Universidad de Medellín. Docente investigadora del Grupo de Investigación Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: jorge.vasquezsa@amigo.edu.co [Google Scholar](#). ORCID: 0000-0002-6280-005X

**Abogada y Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente investigadora del Grupo de Investigación Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: elvigia.cardonazu@amigo.edu.co [Google Scholar](#). ORCID: 0000-0002-2486-6867



Rethinking the legal clinic of the Luis Amigó Catholic University based on competency-based training

ABSTRACT

This article focuses on the question: Why does the Clinical Teaching-Learning of Law (CTLL) that went from a model to a pedagogical approach respond to the competency-based training used at Universidad Católica Luis Amigó? To answer this question, the recovery of the traditions and constructs on which learning to be, to know, to do and to coexist within the Law program at Universidad Católica Luis Amigó have been welcomed. Methodologically, the research was carried out on the basis of the qualitative design, the case study and the documentary review technique with analysis from the triangulation with the institutional documents that record the experience of the LC at the university. There is evidence of a distance between the declared model and the model executed in the Law program, to finish with the reflection of the elements to understand the CTLL as a pedagogical approach that responds to competency-based training.

KEY WORDS: Learning method, learning through praxis, teaching method, legal education, legal clinic, pedagogical approach.

Introducción

En el 2019 la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó retomó la fundamentación que justifica la presencia de la figura de la CJ en su programa de derecho, lo que incluye su naturaleza y funcionalidad pedagógica en el proceso de formación, el potencial de generación de conocimiento por medio de la investigación científica, y la articulación con la sociedad y el Estado a través de acciones de proyección social. Este artículo se concentra en las condiciones que impulsan un cambio en la fundamentación pedagógica de la CJ ante la tarea de implementar una formación basada en competencias, algo que se respalda en la naturaleza cambiante de la educación, que a su vez se corresponde con las transformaciones sociales y las demandas de un ser humano afín a las realidades del contexto, razón por la cual se propone la pregunta: ¿por qué la Enseñanza-Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) que transitó de modelo a enfoque pedagógico responde a la formación basada en competencias empleada en la Universidad Católica Luis Amigó?

En la actualidad, la CJ es una figura que ha logrado una expansión significativa en universidades localizadas en distintas partes del territorio colombiano, al tiempo que puede destacarse su arraigo y durabilidad en instituciones de educación superior. Experiencias como las emprendidas en la Universidad del Rosario por Beatriz Londoño Toro, y en la Universidad de Medellín por Érika Castro Buitrago, promovieron el auge de debates e investigaciones que abrieron espacios de análisis, reflexión y discusión sobre la incorporación de la EACD como una modalidad innovadora sobre la cual se ejecutan procesos formativos de los futuros abogados. A partir de esas iniciativas, sobresalen experiencias de CJ con amplia trayectoria, como el Grupo de Acciones Públicas (GAP) en la Universidad del Rosario-Bogotá con treinta años de funcionamiento, la CJ de la Universidad de Medellín que opera desde 2005, el Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social – PAIIS de la Universidad de los Andes-Bogotá desde 2007, y el Grupo de Acciones Públicas de ICESI-Cali desde 2008.

El avance de la CJ en Colombia también se encuentra depositado en un enriquecido trabajo académico e investigativo que hace posible localizar la comunidad que se dedica a la EACD. Resultados de trabajos colectivos referidos a CJ integran los primeros cinco números de la revista *InDisciplinas*, editada por la Universidad Autónoma Latinoamericana (Medellín, 2015, 2016, 2017), el libro “El Interés Público en América Latina. Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo ProBono” (Torres Villareal *et al.* (Ed.), 2015); el libro “Encuentro Nacional de Clínicas Jurídicas de Interés Público” (Castillo-Yara (Ed.), 2018), y el libro “Abogados y justicia social. Derecho de interés público y clínicas jurídicas” (Bonilla-Maldonado (Coord.), 2018).

Las líneas definitorias de la EACD en Bogotá corren por cuenta primordialmente del GAP de la Universidad del Rosario, como se ve en “El concepto de litigio estratégico en América Latina: 1990 - 2010” (Coral *et al.*, 2010), “La enseñanza clínica del

derecho: Una forma de educación para el cambio social. La experiencia del Grupo de Acciones Públicas de la Universidad del Rosario” (Torres-Villarreal, 2013), “Herramientas para la protección del interés público en América Latina: El diseño de un litigio de alto impacto desde la educación legal clínica” (Torres-Villarreal, 2014), “Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica” (Londoño-Toro, 2015), “Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región” (Londoño-Toro, 2016); y “Retos de la educación legal clínica como modelo pedagógico en América Latina. Análisis de la experiencia del Grupo de Acciones Públicas de la Universidad del Rosario” (Torres-Villarreal, 2018).

En Medellín sobresalen los trabajos de Érika Castro Buitrago “Perspectivas de la enseñanza clínica del derecho en Colombia” (2004), “La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad” (2006), “Un modelo de estrategia didáctica para la enseñanza clínica del derecho con énfasis en investigación” (2015) y en compañía de Espejo, Puja y Villarreal “La educación jurídica clínica en América Latina: hacia el interés público” (2013); de César Augusto Molina Saldarriaga “Fundamentos teóricos y metodológicos del método clínico de enseñanza del derecho” (2010), “La enseñanza clínica del derecho: presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica” (2012), y en compañía de Castro *et al.* “De las tensiones entre la formación profesional y el impacto social. Una aproximación experiencial a los problemas que enfrentan las clínicas jurídicas” (2015).

También sobresalen el trabajo de Elvigia Cardona Zuleta “Reflexiones sobre la ética en la investigación en el proceso formativo de la clínica jurídica “Circuitos coloniales del trabajo en el resguardo indígena San Lorenzo” (2020), y de Jorge Eduardo Vásquez Santamaría “La enseñanza clínica del derecho como fundamento reorientador de la formación tradicional en la Universidad Autónoma Latinoamericana” (2015) y “La enseñanza clínica del derecho a partir de la experiencia de la clínica jurídica de interés público UNAULA” (2016). Las reflexiones sobre la EACD en la institución objeto de estudio quedaron depositadas en “Fundamentos para la creación de una clínica jurídica en la FUNLAM como apoyo en la enseñanza práctica del derecho” (Vásquez, 2008), “La enseñanza clínica del derecho: transformando la forma de enseñar y ejercer el derecho” (Correa-Montoya y Vásquez-Santamaría, 2008), y “La enseñanza clínica del derecho” (Correa *et al.*, 2008).

El Programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó en el 2008 había fijado como punto de partida de la reflexión una monografía denominada “Evaluación de la producción científica de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó para la propuesta de planes de mejoramiento para la acreditación en calidad” (Mesa *et al.*, 2008), que se concentró en identificar el impacto de la producción científica del programa dentro de sus espacios de enseñanza-aprendizaje, específicamente en aquellos que incorporaban un componente investigativo. Posteriormente, la investigación

“Repensando la formación de los profesionales del Derecho. Hacia la construcción de una propuesta pedagógica pertinente para los programas de Derecho de Colombia” (Vásquez y Cañaverall, 2010) se focalizó en el problema: ¿qué elementos deben constituir una propuesta pedagógica pertinente para la formación de los profesionales del derecho? Entre sus resultados delimitó la naturaleza y función del consultorio jurídico como estrategia de formación.

En esa trayectoria, desde inicios del 2020 la CJ en la Universidad Católica Luis Amigó pasó a concebirse como una modalidad de trabajo de grado que permite optar al título profesional de abogado, es un escenario de formación extracurricular, y es una de las modalidades de práctica del Consultorio Jurídico, una expansión que se alcanzó gracias a su fundamentación como enfoque pedagógico, dejando atrás su comprensión como modelo. En esa transición, la EACD se enfrenta a las demandas de la formación en competencias, motivo por el cual el programa, una vez más, emprende la revisión del enfoque como apuesta para el fortalecimiento del proceso formativo, de manera que trascienda el uso de la CJ solo “para el desarrollo de competencias en el estudiante en la resolución de casos” (PEP, 2017, p. 64).

Metodología

La revisión de la fundamentación del enfoque pedagógico de EACD y su respuesta a la formación basada en competencias, se hizo a partir de una metodología sustentada en el modelo de investigación cualitativa, con aplicación del método de estudio de caso y el apoyo en la técnica documental. Se acogió la investigación cualitativa porque describe e interpreta un fenómeno humano (Heath, 1997), facilitando hacer una aproximación holística sobre una situación para explorarla, describirla, interpretarla y comprenderla de manera inductiva (Bonilla, 1989). Así se aplicó en el caso del contexto delimitado en la Universidad Católica Luis Amigó, sobre una situación social representada a través de la fundamentación pedagógica que orienta el proceso de formación de futuros profesionales del derecho, delimitada en las particularidades de la trayectoria acumulada desde el 2008, cuando la CJ impactó a los actores pedagógicos, de quienes se desprenden legados, aprendizajes y reflexiones sobre la implementación de un modelo de formación tradicional cuyo componente práctico se ha representado en el Consultorio Jurídico, y una figura práctica no tradicional representada en la CJ.

La investigación cualitativa proporcionó además las pautas para el desarrollo del procedimiento, iniciando por la definición del problema, en el que tuvo lugar la exploración de la situación, la planeación de la recolección documental y del análisis de la información; el trabajo de campo, concentrado en la aplicación de la técnica documental sobre fuentes bibliográficas especializadas que permitieron su posterior triangulación con los soportes documentales institucionales, y finalmente, la identificación de los patrones culturales (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 1997), resultados del análisis de la información, que para el caso permiten comprender las

orientaciones para repensar la fundamentación del enfoque pedagógico de EACD incorporando argumentos que respondan a la formación basada en competencias.

El estudio de caso, asumido como un “sistema acotado” (Smith, 1979), se concentró en la particularidad y la complejidad de lo singular, sobre el presente, en los fundamentos que justifican y orientan pedagógicamente el componente de formación práctica del derecho en un contexto educativo específico como el de la Universidad Católica Luis Amigó. Con dicho método fue posible develar la “idiosincrasia de lo particular” (Simons, 2011, p. 20), sustentada en las formas de pensar, sentir y representar de la comunidad académica amigoniana alrededor de dos caminos posibles del acto pedagógico, sumando la necesidad de asegurar una impronta diferencial que permita constatar la formación en competencias de acuerdo con las demandas contemporáneas sobre el profesional del derecho.

La técnica documental contribuyó con la construcción y deconstrucción de conocimientos desde las prácticas educativas aplicadas en el contexto institucional universitario, y se respaldó en una matriz de análisis de Excel, en la que se recolectó, organizó y categorizó la información extraída de las referencias bibliográficas dedicadas al tratamiento de la CJ, la EACD y los procesos de formación del abogado, y los documentos de carácter institucional y las investigaciones de estudiantes y profesores de la Universidad Católica Luis Amigó sobre el tema objeto de estudio.

Discusión

La revisión de la fundamentación del enfoque pedagógico de EACD y su respuesta a la formación basada en competencias, parte de una revisión bibliográfica sobre la producción académica de las CJ por constituir la dimensión conceptual del objeto de investigación. Allí se encontraron trabajos que sistematizan la experiencia de los casos y las actividades adelantadas desde el litigio estratégico, por ejemplo, para el acceso a la justicia de jóvenes con discapacidad (Rodríguez-Morales *et al.*, 2020), la atención de migrantes y refugiados (Turriago-Laverde *et al.*, 2021; Pelacani y Moreno, 2021), o las problemáticas asociadas a las hidroeléctricas del departamento de Caldas: La Miel I y El Edén (Cuervo-Escobar y Ceballos-García, 2021), ejercicios que dan cuenta de un cambio en las agendas de la CJ para abordar los retos que se nos imponen como sociedad para afrontar población en situación de vulnerabilidad, el fenómeno migratorio y la urgencia de preservar el ambiente, lo que a su vez se refleja en la importancia de ajustar las agendas a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (Castro-Buitrago *et al.*, 2021).

Los efectos del confinamiento por Covid-19 señalaron caminos para reflexionar la praxis jurídica y sociojurídica que requieren la incorporación de enfoques decoloniales y de género (Martínez-Mejía y Zapata-Ramírez, 2021), la emergencia de didácticas mediadas por virtualidad y la telepresencialidad (Díaz-Bravo y Astudillo-Meza, 2021) y el uso de las TIC para acceder a la justicia y la educación, competencias y habilidades que requieren desarrollarse en profesores y estudiantes.

En cuanto al análisis de lo pedagógico y didáctico, se encontraron publicaciones que presentan los retos de la educación clínica como modelo pedagógico (Orozco-Ospina, 2015; Londoño-Toro y Torres-Villarreal, 2018) y los cambios que requieren hacerse (Londoño-Toro, 2016) para ajustar el modelo al contexto colombiano, al considerarlo como un trasplante (Higueta-Olaya, 2021), en contraste con la maduración de la reflexión que critica la CJ como modelo y lo propone como enfoque pedagógico (Vásquez-Santamaría, 2021; Vásquez-Santamaría y Restrepo-Jaramillo, 2021).

En ese contexto, la fundamentación de la EACD como enfoque pedagógico también partió de la recuperación de las tradiciones y constructos sobre los cuales se ha trabajado la formación basada en competencias, específicamente a partir del saber, el saber ser y el saber hacer dentro del Programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó, haciendo énfasis en cómo aquellas se han materializado a partir de las modalidades de enseñanza-aprendizaje práctico tradicionales y de las que se han amparado en la EACD como modalidades no tradicionales. Lo anterior no solo reúne sustentos para ver a la EACD como parte de un proceso holístico, no lineal y modificable que se debe ajustar a las necesidades del ser humano que se debe ofrecer a la sociedad, sino para reconocer y respetar las fortalezas consolidadas que hacen posible vigorizar las competencias en el proceso de formación.

En ese contexto se aprecia que lejos de sobreponerse al modelo pedagógico tradicional frente al cual reaccionó, lo que se reúne bajo la figura de la CJ tampoco ha logrado acreditar de manera suficiente una transformación del sustento pedagógico en el que se respalda el programa analizado, situación que alimenta las razones para reabrir el debate sobre las dudas que surgen respecto a la ubicación curricular de la CJ, el empleo de su potencial integrador de las funciones sustantivas, y el posible reduccionismo del método empleado, un debate que reposiciona a la EACD como plataforma epistemológica y pedagógica sobre la cual reposa la CJ, la expresión más visible del que ya no se considera un modelo pedagógico, sino un enfoque con suficiencia y autonomía.

Ahora bien, en lo que respecta a la EACD, como enfoque pedagógico se ha basado en fundamentos que no contrarían la formación por competencias, para nuestro caso, en el saber, saber hacer, el saber ser y aprender a convivir (MEN, 2020) habilidades sobre las cuales se invierten esfuerzos para convertirlas en componentes del enfoque pedagógico que declara el programa. La Universidad Católica Luis Amigó incorporó la formación en competencias respaldada en el informe sobre Educación para el Siglo XXI: aprender a aprender (Unesco, 1996), a partir del cual “reconoce la complejidad de la educación y destaca cuatro pilares, aún vigentes, para asentar las políticas y estrategias de desarrollo educativo del futuro: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir” (PEI, 2019, p. 41; PEP, 2017, p. 113).

A partir del saber o aprender a conocer, nos aproximamos a los conocimientos teóricos y prácticos que los seres humanos adquieren en el proceso de formación. Se trata del “instruir” (Pair, 2005, p. 89), del “conocimiento científico impartido, siendo este la base de la formación profesional” (Arellano-Gómez, 2009, p. 1), una competencia científica relacionada con la gestión del conocimiento, con sus áreas, materias y organización curricular (Cachón *et al.*, 2014) en la que se trabaja el conocimiento por parte del estudiante, su apropiación conceptual, terminológica y metodológica. En la Universidad Católica Luis Amigó el saber o aprender a conocer, implica que “el ser humano está obligado a efectuar procesos constantes de reconversión, actualización, reciclaje y aprendizaje continuo” (PEI, 2019, p. 42), lo que se traduce en la generación de las condiciones para aprender a conocer en todo momento.

Sin embargo, en el programa de derecho aún se aprecia el predominio de un proceso de formación que se referencia en “el protagonismo exclusivo del profesor, la relación vertical con los alumnos, el papel pasivo de estos, la memorización y el enciclopedismo como única exigencia, y los diseños curriculares extensos y derivados de una mirada exclusivamente legalista” (Minagawa, 2012, citado en Londoño-Toro, 2015, p. 10).

Al igual que en la mayoría de los programas de derecho del país, el consultorio jurídico resultó ser el único componente práctico obligatorio del plan de estudios, convirtiéndose en la razón que pervive para redefinir periódicamente la fundamentación de la CJ como la modalidad que concibe otro modelo de formación práctica del derecho, pero no obligatorio. Mientras el consultorio jurídico es impuesto por la ley, la CJ responde a una naturaleza espontánea (Vásquez y Cañaverl, 2010) cuya estabilidad y duración depende del compromiso de sus integrantes, además, en el consultorio jurídico la asesoría la adelantan profesores designados por directivas, quienes asumen la titularidad de áreas promoviendo una marcada parcelación de los distintos campos del saber jurídico y omitiendo su integración; replican un proceso de formación unidireccional y vertical con el estudiante, supeditado al interés y la afinidad que el asesor tenga con el área encomendada, lo que a su vez se caracteriza por la asignación de actividades específicas al estudiante para hacer frente a los casos recibidos, los cuales siempre se han sujetado a parámetros legales que determinan la posibilidad para recibirlos y tramitarlos, sin que operen otros criterios de selección, afinidad o profundización temática para fortalecer un perfil de formación en el estudiante.

Adicional a lo anterior, el Consultorio Jurídico de la Universidad Católica Luis Amigó no ha terminado de definir la localización y la funcionalidad de la CJ, y con ello, no se ha efectivizado como una figura integradora de las funciones sustantivas; desaprovecha su incorporación como una modalidad de práctica, toda vez que sigue siendo un ejercicio residual y excepcional que a partir de febrero de 2020 solo ha logrado poner en marcha tres experiencias clínicas, y estas se focalizan en áreas temáticas que ya contaban con una generosa destinación de créditos en el plan de estudios, lo que les resta sentido innovador y diferencial. Además, en esas tres CJ no es siempre posible evidenciar la aplicación del método clínico, de metodologías activas, ni el desarrollo

de ejercicios críticos, y en oportunidades pretenden que se asimile a la CJ con salidas extracurriculares para conocer sedes institucionales estatales.

Por su parte, la CJ ha sido una figura que se ha promovido por profesores que tienen el interés de trabajar sus áreas de afinidad cifradas en un acto pedagógico presto a las perspectivas interdisciplinarias e integradoras de saberes (Vásquez, 2008), lo que abrió espacio a egresados de otras universidades de la región y a la participación de profesionales de distintas áreas del conocimiento en los casos y ejercicios seleccionados de manera consensuada por los integrantes de la CJ. A ello se suma que no promueven una relación vertical ni unidireccional con el estudiante, por el contrario, lo ubican como centro del proceso de formación a partir de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la horizontalidad, el trabajo colaborativo y coevaluativo en el cual los casos suelen obedecer a criterios y procesos de selección que no están determinados por el ordenamiento jurídico, y contrario a lo que se identifica en las CJ adscrita al consultorio jurídico, trabajan en campos temáticos que tienen poca aparición en el plan de estudios, como son género, ambiente y étnia.

Al igual que la experiencia general de la CJ en Colombia, se identifica que en la Universidad Católica Luis Amigó las que han sido instaladas por fuera del Consultorio Jurídico como modalidad de práctica, respondiendo al enfoque pedagógico de la EACD, se corresponden con la modalidad de espacios extracurriculares, sin que se haya contemplado su inclusión en el plan de estudios, como sucede en la Corporación Universitaria de Sabaneta, donde la CJ hace parte de las materias del núcleo de derecho penal, o en la Corporación Universitaria Lasallista, donde es una de las materias que integran el décimo semestre. En la Universidad Católica Luis Amigó, la CJ no ha dejado de ocupar una localización residual y aislada, la cual se caracteriza por diseños que diferencian entre áreas fuertes frente a áreas de énfasis o complementarias, generando un imaginario de escalas de importancia en el conocimiento o jerarquización de saberes. A pesar de estar inmersa en un currículo que declara un trabajo basado en el pensamiento complejo, creativo e integrador, la CJ se aprecia como receptora de todo aquello que no tiene cabida en las modalidades de enseñanza-aprendizaje del derecho, que siguen privilegiando actos pedagógicos en los que no se supera la teorización y el aprendizaje formal, que mantienen el concepto de aula como espacio institucional alejado del escenario social, y el componente práctico asociado a los consultorios jurídicos.

La competencia del saber ser se reconoce como un tópico que conduce a una competencia intra e interpersonal (Cachón *et al.*, 2014), enfocada en la forma de trabajar de la persona y de su inserción en el trabajo con los otros; una competencia que se refiere a “las condiciones humanas que son intrínsecas a la persona y que deberían ser fundamentales, pues se refiere a aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética y de la humanidad, también se refiere al sentido de responsabilidad” (Arellano-Gámez, 2009, p. 1), y frente al saber hacer, se asume como “la habilidad que debe poseer un profesional para ejercer bien su trabajo”

(Arellano-Gómez, 2009, p. 1), una competencia organizativa y de gestión de la convivencia (Rivero, 2015) que al igual que el aprender a ser, la Universidad Católica Luis Amigó la considera como una habilidad para “incorporarse en el mundo del trabajo, generar su propia identidad y definir su personalidad” (PEI, 2019, p. 41).

En el contexto de formación determinado por las dos anteriores competencias, es preciso recordar que la aparición de la CJ en Colombia se ubica con “el cambio constitucional en 1991, gracias a la proclamación del Estado Social de Derecho, el reconocimiento de una amplia carta de derechos humanos y el establecimiento de las acciones constitucionales para su protección” (Castro, 2015, p. 74). El nuevo paradigma constitucional sembró la necesidad de transformar el pensamiento imperante sobre lo jurídico, altamente legalista y confiado en el poder supletorio de la codificación, en la medida que “el aumento de la complejidad fáctica y jurídica en el Estado contemporáneo ha traído como consecuencia un agotamiento de la capacidad reguladora de los postulados generales y abstractos” (Corte Constitucional, 1992, T – 406). En el nuevo orden constitucional, “la innovación procesal que supuso el desarrollo constitucional y legislativo de las acciones constitucionales frente a la legislación anterior a 1991, sin duda representó una oportunidad valiosa para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el litigio de casos reales” (Castro, 2015, p. 75), y como centros de pensamiento y construcción de conocimiento, las universidades adquirieron el deber de construir nuevas formas de comprender el derecho, y con ello, de estudiarlo, pero sobre todo de ejercerlo.

Una de esas modalidades ha sido la EACD, que cuenta con la CJ como su expresión más visible, pero en la actualidad ya no es una modalidad novedosa si se les piensa como un espacio reservado a la realización de investigaciones, si se les reducen al diseño y ejecución de proyectos y actividades de extensión social, posibilidades que incluso atentan contra su naturaleza e identidad pedagógica, o si quedan desnaturalizadas en un consultorio jurídico. La CJ tendrá valor siempre que conserve su identidad epistemológica y pedagógica en el escenario jurídico en el que están llamadas a operar, podrán mantenerse como figuras innovadoras si conservan la atenta observación sobre las dinámicas y efectos del modelo pedagógico tradicional frente al cual reaccionan, un modelo que sigue operando como parte del currículo oculto.

En Colombia, la EACD hace parte de un escenario educativo que nutre las proclamas de un modelo pedagógico no tradicional que cuesta evidenciar en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó. Como muestra de ello, está que la EACD sigue ocupando un lugar residual, excepcional, extracurricular y fácilmente acoplable a la realización de actividades propias de funciones sustantivas como la investigación y la extensión, mas no uno en el cual logre la integración de las mismas. Adicionalmente, fuera de la EACD y del trabajo con CJ, no se identifica una modalidad alternativa por medio de la cual se logre respaldar la declaración de un modelo pedagógico no tradicional. En la experiencia del programa de Derecho

de la Universidad Católica Luis Amigó, las tradiciones que definen el proceso formativo se identifican por regla general con aquellas que se suelen apreciar en el común denominador de los programas de derecho vigentes en el ámbito local y regional, razón para proponer que a poco más de una década de la adopción de la EACD, no se ha logrado deconstruir el modelo pedagógico tradicional, y con este, la comprensión del derecho como un saber preponderantemente formal.

En los esfuerzos por repensar la EACD como un enfoque que puede integrar la formación basada en competencias de forma consciente y declarada, se asume su comprensión como la figura que hace posible cuestionar el modelo pedagógico tradicional de enseñanza-aprendizaje del derecho. Por ello, se propone sustraer a la EACD como un componente que terminó haciendo parte del modelo pedagógico tradicional, e incluso, confirmar el abandono de su comprensión como modelo para proponerla como un enfoque que posibilita una orientación pedagógica autónoma que promueve una incidencia distinta a la alcanzada hasta hoy. En la revisión de la fundamentación del enfoque pedagógico de EACD y su correspondencia con la formación basada en competencias, es necesario esclarecer tanto la denominación del enfoque como la de sus distintas expresiones, toda vez que la CJ ha dado lugar a denominar aquello que se desprende de ellas de diversas formas, lo que devela el débil compromiso de los programas de derecho por articular los saberes propios de la educación y el campo del conocimiento jurídico:

La expresión “educación legal clínica” es en sí misma objeto de múltiples definiciones. En su sentido amplio, éste se refiere a cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como su objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía. (Wilson citado en Witker, 2007, p. 190)

La experiencia de la CJ de la Universidad Católica Luis Amigó hace parte de un contexto educativo regional y nacional que se caracteriza por la amplitud y multiplicidad de comprensiones, denominaciones y declaraciones sobre la enseñanza-aprendizaje clínico del derecho. Se identifican reflexiones que explican a la CJ como un modelo pedagógico: “una representación de las relaciones que predominan en la experiencia de enseñar y representa la teoría pedagógica predominante en este proceso (...) interrelación entre los eventos externos de organización de la información y los procesos cognitivos internos” (Murcia, 2014 citado en Londoño, 2015, p. 61). La CJ se asume como la expresión de un modelo centrado en “los estudiantes, la integralidad y manejo sistémico de los resultados y contenidos del aprendizaje, habilidades y competencias” (Londoño, 2015, p. 60). También se explica bajo la tipología de modelo que defiende la concepción de la enseñanza clínica como algo más que un método, al tratarla como “un modelo de enseñanza-aprendizaje que busca indagar por aspectos curriculares referidos a qué enseñar y al por qué enseñar, donde el método es apenas uno de sus componentes” (Estrada, 2015, p. 52).

Con un sentido amplio y flexible, Castro-Buitrago (2015) sostiene que no solo en Colombia sino en Latinoamérica, la educación CJ se ha implementado a partir de distintos modelos, de donde se desprende una propuesta de estrategia didáctica de enseñanza CJ que si bien se edifica en derroteros generales del proceso de enseñanza clínica, “su aplicación deberá reconocer las especificidades de cada ordenamiento jurídico, contexto social y condiciones institucionales universitarias para que pueda ser replicable” (Castro-Buitrago, 2015, p. 79).

No obstante, en la Universidad Católica Luis Amigó, la idea de la EACD como modelo pedagógico fue superada por las siguientes razones. Defenderla bajo la naturaleza de modelo ha implicado una confrontación constante con el modelo pedagógico tradicional oculto e incluso con el modelo pedagógico declarado por el programa. Con el oculto, en la medida que debe batallar con un constructo que no quiere ser reconocido, un contrario de múltiples facetas y con potencial de adecuación temporal de acuerdo con las demandas internas y externas que recibe el programa, y que en ocasiones se aprovecha de la EACD para reconocer sus propias debilidades y amenazas, pero se resiste a ser desplazado o a desaparecer. Con el declarado, a diferencia del primero, encuentra un modelo pedagógico nombrado, justificado, encaminado y sustentado que, ante su falta de efectiva realización, hace de la EACD una figura que no logra su adecuado acoplamiento y armonización con los componentes de ese modelo, lo que la condena a ser algo excepcional y residual dentro de una elaboración que tiene impecables respaldos como constructo teórico, pero abrumadoras falencias en la ejecución.

Confrontar el modelo pedagógico tradicional con la EACD como modelo pedagógico no tradicional ha resultado ser una batalla menos efectiva de lo que la EACD se propuso. En la experiencia de la Universidad Católica Luis Amigó se ha reconocido que la contraposición como modelos pedagógicos no es el mejor camino para satisfacer las demandas del proceso formativo, en la medida que un modelo se ajusta a la naturaleza de “herramienta conceptual desarrollada para entender mejor algo” (Murcia, 2014 citado en Londoño, 2015, p. 61), es “un esquema o patrón representativo de una teoría (...) formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma” (Morales, 2008, p. 52), y lejos de pretender esquematizarse en una versión hermética y reproducible del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Universidad Católica Luis Amigó se defiende una EACD que trabaje desde las posibilidades de adaptación, diversidad, flexibilidad, recursividad y atención a la particularidad de cada escenario.

En ese orden de ideas la EACD fue repensada en su tipología pedagógica para permitirle desplegar una mayor incidencia sobre el modelo pedagógico tradicional, pues como modelo, se reducía a ser una figura concreta y cerrada, orientada a la propuesta curricular más que a la concepción educativa, resistente a la integración con otros modelos (Morales, 2008, p. 53) algo que no es propio

de su esencia epistémica ni pedagógica. Al acoger a la EACD como enfoque pedagógico se reposiciona su lugar en el currículo, al pasar de ser un par o equivalente del modelo pedagógico tradicional a ser un sustento de base al cual este se debe remitir, al igual que lo debe hacer cualquier otro modelo pedagógico declarado en el programa. Con la tipología de enfoque, la EACD fortaleció una naturaleza educativa respaldada en “concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adaptaciones e integraciones de distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrásica en el análisis del fenómeno educativo” (Morales, 2008, p. 51).

Como enfoque, la EACD requiere asegurar su fundamentación en una “teoría científica (...) una propuesta singular, pero al mismo tiempo abarcadora, con distintos grados de amplitud sobre la forma como se debe educar al ser humano, que incluye concepciones, principios, políticas y estrategias para el diseño y administración del currículo” (Morales, 2008, p. 52), algo que las tradiciones clínicas han elaborado desde el campo del conocimiento jurídico a partir del uso de distintos legados del realismo jurídico, del reconocimiento de la incidencia y del peso histórico iuspositivista, y de las potencialidades de un iusnaturalismo emergente que se articula a los requerimientos de un nuevo orden constitucional. Desde el campo de conocimiento educativo la trayectoria clínica asume la tarea de ver en la pedagogía la construcción de una memoria que orienta la función práctica del acto pedagógico, y que convoca a comprender la naturaleza que la EACD tiene en lo educativo. De manera que la pedagogía ha sido la fuente de la cual se extrajo el referente para declarar a las CJ como componente de la enseñanza clínica del derecho, luego su tipología como modelo pedagógico, su paso a modelo de enseñanza-aprendizaje, su transformación a enfoque, y ahora, con correspondencia con la formación basada en competencias.

Esa posibilidad de cambio es algo que no se agota en la tipología de enfoque pedagógico. Este implica tener “una perspectiva abierta, flexible e hipotética, que permite reformulaciones y ajustes sobre la marcha” (Morales, 2008, p. 52), lo que no solo facilita el cambio en la tipología pedagógica de la EACD, sino que obliga a buscar su transformación para no incurrir y reproducir lo que tanto se critica en el modelo pedagógico tradicional.

A partir del enfoque es posible desprender y sustentar corrientes y modelos pedagógicos, y en ellos, incorporar la formación por competencias. Las primeras entendidas como sistemas de mayor estructuración en las que profesores y estudiantes asumen papeles específicos; con base en el enfoque pedagógico las corrientes se fijan un ideal de hombre y de sociedad, e inscritas en un momento histórico cultural determinado, confieren sentido a las prácticas que se han desarrollado en torno a la enseñanza o el aprendizaje (Vásquez, 2012). Para los modelos, la fundamentación de un nuevo enfoque pedagógico puede

constituir la composición de un escenario que les permita retomar su lugar y función. Los modelos concentran “concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar” (Zubiría 2006, p. 39), son “una ‘imagen’ que permite profundizar en la comprensión de lo que representa (Castillo *et al.*, 2008) posibilidad que, aunque cerrada, fija y con pretensión de durabilidad, estará respaldada en la concepción e identidad que ofrece la realidad educativa reunida en las políticas y principios del enfoque.

Al haber asegurado la fundamentación de la EACD como enfoque pedagógico no solo se definió el lugar y articulación que pueden tener las corrientes y modelos, sino la formación por competencias, que lejos de ser contraria al enfoque, resulta ser altamente compatible, en la medida que se introducen como parámetros que exigen confirmar los conocimientos teóricos y prácticos que requiere el profesional amigoniano del derecho, la forma como los mismos serán aprehendidos y construidos, pudiendo evitar las parcelaciones y jerarquizaciones propias del modelo tradicional. En ello se potencia la incorporación de la interdisciplinariedad, un fundamento de la EACD sin la cual no es posible concebir la gestión del conocimiento, la apropiación conceptual, terminológica y metodológica de un abogado referenciado en el equilibrio teórico práctico, y no reservado a los senderos teóricos lejanos a la realidad social, lo que asegura la correspondencia del enfoque pedagógico de la EACD con la competencia del saber. En el mismo sentido, la declaración de la EACD como enfoque pedagógico abre paso al trabajo por las aptitudes éticas, de sensibilización y comprensión de las condiciones sociales en las cuales se debe ejercer la profesión del derecho, lo que fortalece la competencia del saber ser a partir de la priorización del estudiante como centro del proceso de formación, asumido como abogado en ejercicio frente a problemas sociales y jurídicos de interés público que no suelen tener tratamiento en los espacios tradicionales de formación. Lo anterior repercute en la competencia del saber hacer, en la medida que la CJ opera como un escenario laboral integrado por agentes sociales con una identidad alimentada por altos sentidos axiológicos.

Conclusiones

La fundamentación del enfoque pedagógico de EACD y su respuesta a la formación basada en competencias, se retoman cuatro de las preguntas propuestas por Coll (citado por Zubiría 2006, p. 14) para fundamentar una propuesta pedagógica, que ya se habían empleado para fundamentar el paso de modelo a enfoque pedagógico.

La primera pregunta que se retoma es: ¿qué enseñar? Con ella se representan los contenidos para la enseñanza-aprendizaje del derecho; el saber oportuno, pertinente y necesario que debe estar presente en el acto pedagógico y con el cual se debe asegurar la aprehensión y comprensión teórica, terminológica y conceptual que demanda la sociedad en el momento histórico determinado. Hace referencia a la

competencia del saber, e impone que en el enfoque de la EACD los contenidos no se conciben como listados cerrados, asignaturas o cursos parcelados, delimitados e inconexos. Tampoco se corresponde con la concepción de saberes jerarquizados gracias al privilegio que reciben con la asignación de créditos académicos y la articulación/dependencia con otras asignaturas. No siguen una estructuración o preferencia a partir de la denominada importancia que tienen dentro del modelo pedagógico tradicional, y hace de otros temas asuntos complementarios o electivos, comúnmente secularizados por el plan de estudios y vistos con algo de indiferencia por los estudiantes y profesores.

Por el contrario, la EACD que responde a la formación basada en competencias se sustenta en saberes abiertos, relacionales, expansibles, modificables y respetuosos de las trayectorias y acumulados en armonía con las necesidades vigentes. No son constructos definidos e inalterables reservados a la aprehensión del estudiante a través de actos aislados, sino saberes por medio de los cuales no se estandariza el proceso de formación dependiendo del número o tipo de cursos previamente abordados.

A partir de la pregunta ¿cuándo enseñar?, la EACD como enfoque pedagógico, sin aferrarse a la estructura estandarizada, lineal y en ocasiones inamovible de los programas tradicionales de derecho, piensa, proyecta y delimita los momentos del acto pedagógico en correspondencia con los requerimientos y las demandas que plantean los objetos de estudio seleccionados. A partir de los momentos la concepción del acto pedagógico supera las posibilidades de limitarse a la enseñanza o restringirse al aprendizaje como acto previamente programado y controlable, y se asume como un proceso formativo por lo menos bilateral y preferiblemente multilateral, continuo, constructivo y colaborativo en el que la programación de contenidos no determina la posibilidad de aprehender objetos de estudio, sino que estos últimos determinan los momentos en que deben ser abordados los saberes en el acto pedagógico, a partir de las exigencias y necesidades que esos objetos plantean.

Lo anterior conduce a que en el enfoque de EACD que integra la formación basada en competencias no se pospone el abordaje y aprehensión de un objeto por el nivel en el que el programa o la facultad ubica al estudiante, e incluso, en ocasiones, por su pertenencia a un programa diferente al de derecho. De hacerlo, no solo se está cerrando la puerta a la necesaria interdisciplinariedad que debe permear la enseñanza-aprendizaje, sino que se perpetuaría la idea de incapacidad del estudiante e incluso del profesor, en quienes prevalecería una idea de formación restrictiva y condicionada a la secuencialidad lineal que responde a los órdenes tradicionales sobre los cuales se ha guiado la enseñanza-aprendizaje con resultados mayoritariamente desalentadores.

“¿Qué, cuándo y cómo evaluar?” son interrogantes que permiten pensar el componente evaluativo en el enfoque pedagógico de EACD. Por su naturaleza colectiva/colaborativa, la EACD concentra el proceso evaluativo en la totalidad del proceso formativo de los actores pedagógicos que dan lugar a los actos de enseñanza-

aprendizaje, haciendo posible conjugar modalidades que no se contraponen entre sí y que enriquecen el aprendizaje a partir de la experiencia individual y grupal. La evaluación suele ser preferentemente cualitativa, interna y externa.

Es preferentemente cualitativa siempre que se suelen desarrollar métodos evaluativos en los cuales se descarta la idea de calificar al estudiante a través de un sistema cuantitativo cerrado que estandariza y esquematiza, en muchas ocasiones, en ausencia de orientaciones, críticas constructivas y recomendaciones para mejorar.

De la evaluación interna se predica que esté integrada por la autoevaluación y la coevaluación. La primera está a cargo del estudiante como centro articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, en quien reposa el conjunto de experiencias vividas. La segunda reúne las valoraciones del profesor acompañante o supervisor del proceso de enseñanza-aprendizaje, de otros profesores que de forma permanente u ocasional intervienen en la CJ, y de los estudiantes que integran el grupo de trabajo, lo que fortalece la construcción de juicios de valor, el sentido ético que exige la responsabilidad de retroalimentar con franqueza y de forma constructiva el trabajo del otro, el trabajo en equipo, la disciplina, la identificación y comprensión de errores, y la capacidad de corregir y mejorar.

La evaluación externa la emiten los destinatarios de los servicios de la CJ, es decir: entidades, organismos y autoridades con los cuales se interactúa en casos concretos durante amplios periodos de tiempo. En este tipo de evaluación también se puede hacer partícipe la universidad a la cual se adscribe la CJ, quien debe velar por la gestión y sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta ¿para qué se enseña?, se ubica en la reflexión sobre la finalidad del enfoque pedagógico de EACD. De acuerdo con sus orígenes, características y trayectorias, promueve la formación de abogados a partir de una nueva enseñanza-aprendizaje del saber jurídico en disposición a la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes, en el que colaborativamente se re-crea la comprensión del derecho como un campo de conocimiento que desde su formación pedagógica debe cumplir un rol efectivo frente a las demandas públicas de la sociedad promoviendo un rol profesional ético, sensible y humano.

Desde la pregunta ¿cómo se enseña? se estructura la interrelación entre el quién, el a quién, los momentos y los contenidos del enfoque pedagógico, al tiempo que define la identidad del proceso formativo en el que las CJ son su cara visible, y que desde la experiencia colombiana sistematizada por Londoño (2015) ha representado “aprendizaje activo, formación integral, aprendizaje constructivo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje significativo, y aprendizaje – servicio” (p. 63). A partir del cómo se enseña el enfoque se remite a la competencia del saber hacer, en la medida que la EACD debe llevar al estudiante a un escenario donde se empodere de su proceso formativo a través del debate, el sentido crítico, reflexivo y propositivo en

el que las teorías puedan contrastarse con los hechos a partir de ejercicios prácticos, reales o simulados, aportando sobre el aprendizaje la carga emotiva y racional de la fuente empírica presente en el derecho y los aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

- Arellano-Gómez, L. (2009). La competencia es un saber, saber ser y un saber hacer. *Revista Odontológica de Los Andes*, 4(1), 1-3.
- Bonilla, E. (1989). *La evaluación cualitativa como fuente de información*. Seminario de uso de datos cualitativos. Tegucigalpa (inédito).
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez-Shek, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes.
- Bonilla-Maldonado, D. (Coord.). (2018). *Abogados y justicia social. Derecho de interés público y clínicas jurídicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Cachón-Zagalaz, J., Pérez-Navío, E. y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2014). Formación docente en la educación física. En *Elaboración de planes y programas de formación profesional en didácticas especiales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cardona-Zuleta, E. (2020). Reflexiones sobre la ética en la investigación en el proceso formativo de la clínica jurídica "circuitos coloniales del trabajo en el resguardo indígena de San Lorenzo". *Revista Educación y Derecho*, (21). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31280>
- Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. E., Jiménez-Corrales, R. E. y Pearnau-Torras, M. Á. (2008). Una reflexión necesaria: posibilidad de la construcción de un modelo pedagógico en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 123-134.
- Castillo-Yara, E. (2018). *Encuentro Nacional de Clínicas Jurídicas de Interés Público*. Universidad de Ibagué.
- Castro-Buitrago, E. J. (2004). Perspectivas de la enseñanza clínica del derecho en Colombia. *Opinión Jurídica*, 3(5), 161-168. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/1331>
- Castro Buitrago, É. J. (2006). La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. *Opinión Jurídica*, 5(9), 175-186. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/847>
- Castro-Buitrago, E., Espejo-Yasic, N., Puga, M. y Villarreal, M. (2013). La educación jurídica clínica en América Latina. En F. Bloch (Coord.) *El movimiento global de clínicas jurídicas: formando juristas en la justicia social*. Tirant lo Blanch.
- Castro-Buitrago, E. (2015). Un modelo de estrategia didáctica para la enseñanza clínica del derecho con énfasis en investigación. *Indisciplinas*, 1(1), 69-98.
- Castro-Buitrago, E., Vélez-Echeverri, J. y Madrigal-Pérez, M. (2021). El rol de las clínicas jurídicas en la promoción de los ODS en Colombia. *Revista Opinión Jurídica*, 20(42), 67-92.
- Coral-Díaz, A. M., Londoño-Toro, B., y Muñoz-Ávila, L. M. (2010). El concepto de litigio estratégico en América Latina: 1990-2010. *Vniversitas*, 59(121), 49-76. <https://doi.org/10.11144/javeriana.vj59-121.clea>
- Correa-Montoya, L. y Vásquez-Santamaría, J. E. (2008). La enseñanza clínica del Derecho: Transformando la forma de enseñar y ejercer el Derecho. *Studiositas*, 3(1), 34-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063169>
- Correa-Montoya, L., Fergusson-Talero, A. M., Molina-Saldarriaga, C. A. y Vásquez-Santamaría, J. E. (2008). *La Enseñanza Clínica del Derecho*. Fondo Editorial Luis Amigó.
- Corte Constitucional Colombiana. (1992). Sentencia T 406 [M P. Ciro Angarita Barón]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-406-92.htm>
- Cuervo-Escobar, L. y Ceballos-García, C. (2021). La intervención clínica frente al daño social asociado al modelo hidro energético del oriente del departamento de Caldas: casos La Miel I y El Edén. *Revista Indisciplinas*, 6(12), 77-96.

- Díaz-Bravo, E. y Astudillo-Meza, C. (2021). La enseñanza clínica del derecho y la telepresencialidad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 177-198. doi: 10.5354/0719-5885.2021.58358
- Estrada-Vélez, S. (2015). De las aulas a la calle: un paso más de la racionalidad teórica hacia la racionalidad práctica. Aportes y retos de la clínica jurídica a la enseñanza de la teoría general del Derecho. *Indisciplinas*, 1(1), 47-68.
- Heath, A. W. (1997). The proposal in qualitative research. *The Qualitative Report*, 3(1), 1-4. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1997.2026>
- Higueta-Olaya, G. A. (2021). El trasplante de las “legal clinics” en Colombia: de consultorios a clínicas de interés público. *Revista Indisciplinas*, 6(12), 43-56.
- Londoño-Toro, B. (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Universidad del Rosario.
- Londoño-Toro, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46, 119-148. <http://revistas.juridicas.unam.mx/>
- Londoño-Toro, B. y Torres-Villarreal, M. (2018). Retos de la educación legal clínica como modelo pedagógico en América Latina: análisis de la experiencia del Grupo de Acciones Públicas de la Universidad del Rosario (1999-2017). *Revista Republicana*, (25), 43-67. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/484>
- Martínez-Mejía, L. M. y Zapata-Ramírez, M. A. (2021). Repensar la praxis sociojurídica a propósito de la emergencia sanitaria, social y económica por COVID-19. *Revista Precedente*, 18, 159-196.
- Mesa-Elneser, A. M., Giraldo-Castaño, C. y Vásquez-Santamaría, J. E. (2008). *Evaluación de la producción científica de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó para la propuesta de planes de mejoramiento para la acreditación en calidad* [Informe de Investigación].
- Molina-Saldarriaga, C. A., Castro-Buitrago, E., Estrada-Jaramillo, L. M. y Pulgarín, J. C. (2015). De las tensiones entre la formación profesional y el impacto social. Una aproximación experiencial a los problemas que enfrentan las clínicas jurídicas. En M. L. Torres-Villareal (ed.), *El Interés Público en América Latina. Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo ProBono*. Universidad del Rosario.
- Molina-Saldarriaga, C. A. (2012). La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica. *Ratio Juris*, 7(15), 81-104. <https://doi.org/10.24142/raju.v7n15a4>
- Molina-Saldarriaga, C. A. (2008). Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 38(108), 187-213. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3941>
- Morales-Gómez, G. (2008). Interacciones e implicaciones entre filosofía y educación. En *Relaciones entre filosofía y educación. Sophia: Colección de filosofía de la educación*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias*. <https://bit.ly/3JmMtNB>
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Orozco-Ospina, J. F. (2015). La dimensión pedagógica del modelo clínico-jurídico. El caso de la Clínica Socio-jurídica de la Universidad de Caldas. *Opinión Jurídica*, 14(27), 193-210.
- Pair, C. (2005). Educación tecnológica: saber hacer y saber ser. En F. Solana (Comp). *Educación ¿Para qué?* Grupo Noriega Editores.
- Pelacani, G, Moreno, C. (2021). Educación legal clínica y servicios legales gratuitos a migrantes y refugiados en Colombia: Relato de una experiencia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 303-320. DOI: 10.5354/0719-5885.2021.64774
- Revista Indisciplinas (2021). *Publicación seriada de la Universidad Autónoma Latinoamericana* <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/indisciplinas>
- Rivero-Ortega, E. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*. Instituto Nacional de Administración Pública.

- Rodríguez-Morales, A., Trejos-López, M. D. y Vargas-Corredor, M. A. (2020). El seminario de “derecho y acciones públicas” de la Clínica Jurídica GAP Contribuir al acceso a la justicia de jóvenes con discapacidad intelectual a través de la pedagogía en derechos. *Revista Univ. Estud.* (22), 33-54.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. *Review of research in education*, 6(1), 316-377.
- Torres-Villarreal, M. (2013). *La enseñanza clínica del derecho: Una forma de educación para el cambio social. La experiencia del Grupo de Acciones Públicas de la Universidad del Rosario*. Editorial Universidad del Rosario. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18585>
- Torres-Villarreal, M. L. y Londoño-Toro, B. (2014). Herramientas para la protección del interés público en América Latina el diseño de un litigio de alto impacto desde la educación legal clínica. *Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, (15), 92-107.
- Torres-Villarreal, M. L., Irregui-Parra, P. M. y Senior-Serrano, S. (2015). *El interés público en América Latina. Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo pro bono*. Editorial Universidad del Rosario. <https://bit.ly/3KHGBie>
- Turriago-Laverde, M., Cuéllar-Mora, M. I. y Riveros-Galeano, S. A. (2021). El derecho a la vivienda digna de los refugiados y migrantes extranjeros situados en asentamientos subnormales: retos de las clínicas jurídicas. *Revista Indisciplinas* 6(12), 57-76.
- Universidad Católica Luis Amigó. (2017). *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*. <https://bit.ly/3CRoNyy>
- Universidad Católica Luis Amigó. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. <https://bit.ly/3N9GJsS>
- UNESCO. (2015). *Una Educación para el siglo XXI: aprender a aprender*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102622_spa
- Vásquez-Santamaría, J. E. (2008). Fundamentos para la creación de una clínica jurídica en la FUNLAM como apoyo en la enseñanza práctica del Derecho. *IIEC*, 2(3), 11-21.
- Vásquez-Santamaría, J. E. y Cañaverl-Cardona, W. (2010). *Repensando la formación de los profesionales del Derecho. Hacia la construcción de una propuesta pedagógica pertinente para los programas de Derecho de Colombia* [Informe de Investigación]. Universidad Católica Luis Amigó.
- Vásquez-Santamaría, J. E. (2012). *Modelos, actores y corrientes del Derecho en Colombia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Vásquez-Santamaría, J. E. (2015). La enseñanza clínica del derecho como fundamento reorientador de la formación tradicional en la Universidad Autónoma Latinoamericana. En M. Torres-Villarreal (ed.) *El interés público América Latina. Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo ProBono*. Universidad del Rosario.
- Vásquez-Santamaría, J. E. (2016). La Enseñanza Clínica del Derecho a partir de la experiencia de la Clínica Jurídica de Interés Público UNAULA. *Revista Indisciplinas*, 2(4), 121-155. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/indisciplinas/article/view/698>
- Vásquez-Santamaría, J. E. (2021). Una reflexión crítica sobre la enseñanza clínica del derecho como modelo pedagógico. *Vía Iuris*, (30), 1-44. <https://doi.org/10.37511/viaiuris.n30a1>
- Vásquez-Santamaría, J. y Restrepo-Jaramillo, A. M. (2021). Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) – Investigación: integración para la educación jurídica. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 431-451. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100431>
- Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5(19), 181-207.
- Zubiría de Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.